



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

IRENE RODRIGUES DANTAS

**POLÍTICA ESTADUAL PARANAENSE DE FORMAÇÃO DOCENTE: PRINCÍPIOS
NORTEADORES A PARTIR DA ABORDAGEM CCS**

Presidente Prudente – SP
2020



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

IRENE RODRIGUES DANTAS

**POLÍTICA ESTADUAL PARANAENSE DE FORMAÇÃO DOCENTE: PRINCÍPIOS
NORTEADORES A PARTIR DA ABORDAGEM CCS**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. – Área de concentração: Políticas Públicas, Práticas Educativas e Diversidades.

Orientadora: Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

370.7 Dantas, Irene Rodrigues.
D192p Política estadual paranaense de formação docente:
princípios norteadores a partir da Abordagem CCS. /
Irene Rodrigues Dantas. -- Presidente Prudente, 2020.
117 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) --
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente
Prudente, SP, 2020.
Bibliografia.
Orientadora: Prof^a. Dra. Elisa Tomoe Moriya
Schlünzen

1. Formação Continuada do Professor. 2.
Formação Docente. 3. Abordagem Educacional. I.
Título.

Catálogo na fonte – Bibliotecária Renata Maria Morais de Sá – CRB 8/10234

IRENE RODRIGUES DANTAS

**POLÍTICA ESTADUAL PARANAENSE DE FORMAÇÃO DOCENTE: PRINCÍPIOS
NORTEADORES A PARTIR DA ABORDAGEM CCS**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação - Área de Concentração: Políticas Públicas, Práticas Educativas e Diversidades.

Presidente Prudente, 16 de dezembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof. Dr. Sidinei de Oliveira de Souza
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Profa. Dra. Daniela Melaré Vieira de Barros
Instituição Universidade Aberta de Portugal – UAB – PT
Lisboa - PT

Dedico este trabalho à Deus, autor da minha história; aos meus pais, meu alicerce e exemplos de honestidade; aos meus filhos, presente celestial e ao meu amado neto Heitor, vida da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Quantas reflexões, quantas histórias construídas. Chegar a esta etapa da pesquisa é relembrar todo processo de lutas, choros e alegrias.

Assim agradeço!

A Deus, meu companheiro diário, meu colo seguro e a essência da minha vida. À Mãe Maria tão cheia de graça e de compaixão aos seus filhos.

A minha amada Santa Terezinha do Menino Jesus que me escolheu e acolheu em seu coração terno e cheio de amor.

Meus pais, Joaquim e Sebastiana que são referências, minha base.

Meus irmãos Jair, Izaurina, Jurandir e Ivonete, pelos quais tenho uma admiração de uma forma tão especial.

Aos meus filhos: Felipe, Matheus, Pedro Gabriel e Livia que são as luzes da minha vida, parte da minha existência e fôlego diário.

A meu neto Heitor, o significado da minha existência.

Aos meus sobrinhos Thiago e André, meus grandes amores.

Às minhas noras Giovanna e Maria Caroline, filhas que a vida me deu.

Aos meus companheiros do Núcleo Regional de Educação de Paranaíba.

Aos meus colegas do Mestrado, turma ímpar, com tantas características diferentes, mas uns completavam os outros.

A minha luz e orientadora, professora Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, minha admiração e gratidão eterna.

Ao meu querido professor Sidney de Oliveira de Souza de sorriso largo e olhar encantador.

Obrigada professora Daniela Melaré Vieira de Barros pelas contribuições pontuais ricas em sabedoria.

Agradeço a todos os professores do programa de Pós-Graduação em Educação da Unoeste, pelas contribuições científicas fundamentais para chegar até esse momento.

*“O que é que se encontra no início? O jardim ou o jardineiro?
É o jardineiro, havendo um jardineiro, mais cedo ou mais
tarde um jardim aparecerá. Mas, havendo um jardim sem
jardineiro mais cedo ou mais tarde ele desaparecerá. O que
é um jardineiro? Uma pessoas cujos sonhos estão cheios de
jardins. O que faz um jardim, são os sonhos do jardineiro.”
(Rubem Alves)*

RESUMO

Política Estadual Paranaense de Formação Docente: princípios norteadores a partir da Abordagem CCS

A presente pesquisa de *stricto sensu* pertence à linha de pesquisa “Políticas Públicas em Educação, Práticas Educativas e Diversidade” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). A pesquisa parte da hipótese de que as formações continuadas ofertadas ao longo do ano letivo nas escolas estaduais da rede de ensino do Paraná por vezes não contemplam uma formação que orienta o trabalho pedagógico do professor para a sala de aula e para a escola. À vista do exposto, surge a necessidade de compreender o contexto educacional, de modo a proporcionar uma formação continuada que possa auxiliar os professores a relacionarem e aplicarem os conhecimentos às realidades profissionais, pessoais e de aprendizagem dos estudantes, valorizando os seus interesses, competências e habilidades. A pesquisa tem como objetivo identificar os princípios norteadores para uma política formativa alinhada com a abordagem Construcionista Contextualizada e Significativa (CCS), a partir da análise de um curso de formação continuada de docentes. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, na qual foram analisados os documentos referentes à política de formação continuada do Estado do Paraná e o projeto pedagógico do curso “Conexão Professor”. As formações são ofertadas pela Secretaria de Estado e Educação do Paraná (SEED-PR) e direcionadas aos professores das escolas da Rede Estadual de Educação do Paraná jurisdicionadas ao Núcleo Regional de Educação de Paranavaí. Para tanto, buscou-se princípios sobre o processo formativo, embasados na fundamentação da abordagem pedagógica CCS para nortear a política dos cursos no Estado do Paraná, haja vista que a referida abordagem retrata a importância de o sujeito construir o conhecimento usando a tecnologia, por meio de sua vivência, dentro do seu contexto de forma que o conceito aprendido seja significativo. Os dados coletados foram organizados e analisados em relação à aplicabilidade da formação continuada. Os resultados foram contemplados de forma significativa. Percebemos a importância de ofertar uma formação de qualidade visando à aplicabilidade em sala de aula e dentro da perspectiva do professor, promovendo uma formação com impacto na vida do estudante, que irá além do ambiente escolar com uma aprendizagem com significados.

Palavras-chave: Formação Continuada Docente. Política Estadual de Formação. Abordagem Construcionista. Contextualizada e Significativa.

ABSTRACT

Paraná State Policy for Teaching Training: guiding principles from the CCS Approach

This *stricto sensu* research belongs to the research line “Public Policies in Education, Educational Practices and Diversity” of the Graduate Program in Education at the University of Western São Paulo (Unoeste). The research starts from the hypothesis that the continuous professional training offered throughout the academic year in the Paraná State schools sometimes does not include a training that guides the pedagogical work of the teacher for the classroom and for the school. In view of the above, there is a need to understand the educational context, in order to provide continuing education that can help teachers to relate and apply knowledge to students' professional, personal and learning realities, valuing their interests, skills and skills. The research aims to identify the guiding principles for a training policy aligned with the Constructionist, Contextualized and Meaningful approach (CCS), based on the analysis of a continuing education course for teachers. The research was developed from a qualitative approach, in which the documents referring to the policy of continuing education of the State of Paraná and the pedagogical project of the course “Conexão Professor” were analyzed. The training courses are offered by the Paraná State Department of Education (SEED-PR) and are directed to teachers from the public schools of the Paraná State Education that are subject to the Paranavaí Regional Education Center. Thus, we sought principles on the training process, based on the CCS pedagogical approach to guide the policy of courses in the State of Paraná, given that the referred approach portrays the importance of building knowledge using technology, through their experience, within their context so that the concept learned is meaningful. The data collected were organized and analyzed in relation to the applicability of continuing education. The results were considered significant. We realize the importance of offering quality training aimed at its applicability in the classroom and within the perspective of the teacher, promoting training with an impact on the student's life, who will go beyond the school environment with meaningful learning.

Keywords: Teacher Continuing Education. State Training Policy. Constructionist. Contextualized and Meaningful Approach.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE -	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
APP -	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
BDTD -	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCS -	Construcionista Contextualizada e Significativa
CEE/PR -	Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná
CEEBJAS -	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CF -	Constituição Federal
CNE -	Conselho Nacional de Educação
EAD -	Educação a Distância
FAD -	Formação em Ação Disciplinar
FNDE/ME -	Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação
GS/SEED -	Grupo Setorial Secretaria de Educação de Estado do Paraná
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases
NRE -	Núcleo Regional de Educação
NRE/Pvaí -	Núcleo Regional de Educação de Paranavaí
PDE -	Programa de Desenvolvimento Educacional
PF -	Professor Formador
PNE -	Plano Nacional de Educação
PSS -	Processo Seletivo Simplificado
QPM -	Quadro Próprio do Magistério
SEED-PR -	Secretaria de Estado e Educação do Paraná
SEED/SUED -	Secretaria de Estado e Educação do Paraná / Superintendência Estadual da Educação
SEM -	Salas de Recurso Multifuncional
TDIC -	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFAL -	Universidade Federal de Alagoas
UFOP -	Universidade Federal de Ouro Preto
Unoeste -	Universidade do Oeste Paulista

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantitativo de produções encontradas de acordo com os descritores ..	27
Quadro 2 - Pesquisas similares à pesquisa, encontradas no Google Acadêmico....	28
Quadro 3 - Resultados da Plataforma de Catálogos de Teses Capes	29
Quadro 4 - Número de professores pré-inscritos no curso “Conexão Professor em Ação”	48
Quadro 5 - Elementos para propor estratégias no processo educativo online	68
Quadro 6 - Direcionamento da Sequência Didática	81

LISTA DE TABELAS

Tabela1 - Tabela de vencimentos dos(as) professores(as) do Estado do Paraná....41

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo do formulário de inscrição dos professores para a formação continuada.....	44
Figura 2 – Cartaz de divulgação do curso Conexão Professor em Ação	46
Figura 3 – Agenda do Primeiro Encontro Presencial.....	84

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Caminhar pessoal e profissional.....	15
2	RELEVÂNCIA CIENTÍFICA E EDUCACIONAL DA PESQUISA.....	23
2.1	Pergunta	32
2.2	Objetivos da Pesquisa	32
2.2.1	Objetivo geral	32
2.2.2	Objetivos específicos.....	32
3	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	33
3.1	Do Universo da Pesquisa.....	39
3.2	Caracterização do Curso	43
4	MARCOS LEGAIS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	49
4.1	As Políticas Públicas Educacionais de Formação Continuada.....	49
4.1.1	Âmbito nacional	49
4.1.2	Âmbito estadual – Paraná	53
4.1.3	Âmbito municipal – Paranavaí	55
4.2	Reflexões sobre a Formação Continuada	58
4.3	Formação segundo a Abordagem CCS	70
5	RESULTADOS E ANÁLISE DO CURSO “CONEXÃO PROFESSOR EM AÇÃO” COM BASE NA ABORDAGEM CCS.....	74
5.1	Plataforma da Formação Continuada	76
5.2	Construcionismo	88
5.3	Contexto	89
5.4	Significativo	89
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
	REFERÊNCIAS.....	97
	ANEXOS	104

ANEXO A - <i>TEMPLATE</i> DO PLANO DE AULA	105
ANEXO B - SLIDES TRABALHADOS NA FORMAÇÃO PROFESSOR CONEXÃO EM AÇÃO.....	106
ANEXO C - RESOLUÇÃO Nº 1.249/2020	108
ANEXO D - ORIENTAÇÃO Nº05/2019.....	111
ANEXO E - E-MAIL INFORMANDO A REALIZAÇÃO DO CURSO CONEXÃO PROFESSOR EM AÇÃO	116
ANEXO F - CRONOGRAMA CONEXÃO PROFESSOR EM AÇÃO	117

1 INTRODUÇÃO

Neste item, pretendo introduzir o leitor sobre os motivos que levaram à pesquisa em tela, apresentando a justificativa e a relevância social, educacional e científica. Inicialmente, começo com o meu caminhar pessoal e profissional. Neste subitem, falarei na primeira pessoa do singular por fazer parte da minha história.

1.1 Caminhar pessoal e profissional

Em 1978, iniciou minha vida escolar aos 07 anos de idade, a escola localizava-se em frente da minha casa, o desejo de estudar era intenso, até porque sou a caçula de uma família de cinco filhos. Assim quando comecei a compreender a vida, todos os meus irmãos já estudavam. Lembro-me de que quando batia o sinal da escola eu corria na rua para ver os estudantes saindo da escola, era um momento único, ficava imaginando como seria a minha vida escolar. Quando chegou minha vez de estudar, entrei em estado de graça, amava a escola, a professora, meus colegas de sala. Na época, recebi uma educação tradicional, salas enfileiradas e a professora à frente da sala, preocupada em ensinar os conteúdos. O nome da minha primeira professora era Ana Maria, era uma mulher enérgica de pulso firme, mas bastante carinhosa. Na minha memória, vem a imagem dos alunos da sala, eles sempre permaneciam quietos, com o olhar sempre atento ao quadro negro. Foi uma etapa importante e tenho recordações ímpares deste momento escolar. Trago em minhas recordações, lembranças doces como poesia, momentos que ficaram guardados para sempre.

Neste sentido, sentia que a educação sempre foi uma grande fonte de inspiração pessoal, desde a formação de docente, final dos anos 1980 e início de 1990, pois me intrigava e instigava o processo educacional e os sistemas que norteavam a educação, haja vista visualizava na educação, a única forma de mudar minha vida e auxiliar as demais pessoas.

Vale destacar que cresci em uma família de poucos recursos financeiros, assim fui a primeira dos cinco filhos a iniciar uma graduação. Desde que iniciei minha graduação, em Letras (Português, Inglês e Espanhol), no ano de 2000, tinha uma inquietação, refletindo sobre: como fazer para proporcionar a aprendizagem dos conteúdos aos estudantes? Quais metodologias poderíamos utilizar para que

eles conseguissem entender o significado dos conteúdos trabalhados? Como fazer para que eles conseguissem aplicar a aprendizagem aprendida dentro do seu contexto e, conseqüentemente, levar o que aprenderam para a vida? Com estas preocupações e questões, após a conclusão da graduação, em 2014 iniciei na carreira do magistério como ocorre com a grande maioria das pessoas que se formam nos cursos de licenciatura.

Como todo recém-formado, tinha várias ideias metodológicas para trabalhar na escola, no entanto, após vivenciar o contexto educacional, veio os desânimos e os desafios para mudar aquela realidade. Pois no estágio, conseguimos perceber sutilmente o que é o cenário escolar, o professor leciona, a minoria dos estudantes conseguem aprender, outros não e assim seguia o fluxo, segundo as orientações das propostas pedagógicas da escola e os documentos norteadores do processo escolar.

Efetivamente, rejeitar a mobilidade da prática profissional por meio da aplicação de um conhecimento científico indiscutível a resolução de problemas, ao assinalar que há sempre um movimento de valores pelo qual se identificam algumas situações como problemáticas, ao reconhecer que ela se move sempre entre incertezas e dilemas, está se aceitando que a docência não pode se desligar dos pressupostos interpretativos e de valores dos professores sobre o ensino e suas circunstâncias. (CONTRERAS, 2002, p.133).

Assim, diante da necessidade de buscar conhecimentos, agregar valores à carreira e à prática do magistério no cotidiano escolar, visualizava uma educação emancipadora, mas para isso, sabia que teria que galgar muitos caminhos e, às vezes, com curvas sinuosas e perigosas. Neste sentido, Souza (1998, p. 206) dispõe:

O ritmo incessante de revisão e produção de novas concepções pedagógicas imprimiu novas dimensões ao exercício do magistério, provocando mudanças na condução do trabalho docente. Ser professor passa a pressupor um profissional atualizado, estudioso, dinâmico.

Com o desejo de me atualizar e melhorar a minha atuação docente, no ano de 2004, logo após a conclusão da faculdade, realizei pós-graduações em áreas distintas como: Literatura Infantil, Tutoria em Educação a Distância (EAD) e na área da Educação do Campo, sempre buscando melhoria para a minha atuação profissional com os estudantes e formas de favorecer a aprendizagem deles. Assim, essas reflexões e questionamentos me incomodavam, pois no decorrer do dia a dia observava que o modo de aprender era diferente entre os estudantes e as

metodologias inseridas no contexto escolar, sempre as mesmas, ou seja, não atingiam os objetivos propostos.

Tal situação se fazia presente, uma vez que durante os anos de 2002 a 2008, trabalhei em escolas da rede privada, estadual e filantrópicas. No ano de 2009, fui convocada para assumir um concurso que havia prestado para ser professora do Estado do Paraná. Em 2012, fui convidada a trabalhar no Núcleo Regional de Educação de Paranaíba (NRE/Pvaí), como técnica pedagógica, função de orientar, estimular e dar formação aos professores de 21 municípios jurisdicionados a este núcleo. No novo cargo e com a nova atividade, o processo de insatisfação e preocupação se intensificou mais ainda. Assim, com o desejo de melhorar o processo educacional ao qual fui designada, vinham questionamentos como: será que as formações do núcleo de fato contribuem para a prática do professor em sala de aula?

Aliado a esse questionamento, Saviani (2009, p.148) aponta a preocupação pedagógica sobre a formação de professores, uma vez que ainda não atingiram patamares satisfatórios e, no decorrer dos anos, apesar das mudanças, “não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país”.

Vale destacar que nessa função, a minha responsabilidade diária a cada dia aumentava, pois tinha como atribuição orientar os professores para melhorar as suas práticas pedagógicas. Assim, buscava oferecer orientações com metodologias inovadoras, sugestões de leituras e com atividades pertinentes aos conteúdos inseridos na grade curricular.

Essas orientações estavam relacionadas ao meu pensamento, sobre a forma de lecionar da época que eu era criança e para mim ainda estava evidente que a construção do conhecimento e aprendizagem significativa não acontecia em sala de aula. Portanto, achava de fundamental importância que os professores deveriam ter a formação continuada para a melhoria do seu fazer pedagógico. Mas observava que a forma dos professores trabalharem os conteúdos eram as mesmas, na minha mente vinha a mesma sala homogênea que vivenciei em outros tempos.

Assim, o presente trabalho surgiu dessas indagações e insatisfações, em que acreditava que o professor deveria receber formações continuadas com caráter educativo e significativo para que haja impacto na prática pedagógica. Segundo

Nóvoa (2000), uma vez que no contexto contemporâneo o conhecimento e informação vêm deixando de ser o centro das atenções educacionais para ser o da formação e profissionalização do docente, e sabendo que a formação continuada dos profissionais da educação é o mecanismo primordial no qual, são desencadeadas mudanças significativas na práxis educativa, como educador social articulado às políticas públicas nas quais está inserido no cotidiano escolar.

Assim, muitos docentes podem não apenas discutir temas e solucionar problemáticas que implicam diretamente em sua atuação/formação, mas ressignificar suas concepções sobre a educação com teorias e práticas docentes condizentes com a realidade escolar para o século 21.

A formação continuada realizada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) foi escolhida como objeto de estudo, tendo em vista ser o meu contexto de atuação, por compreender que há necessidade de uma pesquisa para analisar e refletir sobre a política pública educacional, revendo como está estruturado o processo formativo, de maneira que dê subsídios para as ações no que tange melhoria para a formação continuada. Diante do desejo de identificar lacunas e potencialidades para a melhoria deste processo pela SEED-PR, com as discussões focando em verificar o que pode trazer de contribuições para os profissionais que já atuam nos estabelecimentos de ensino estaduais e aqueles que estão em formação.

Partindo desse pressuposto, Pimenta (2000) afirma que essas formações continuadas são vistas apenas como acúmulo de cursos ou técnicas e não como um trabalho reflexivo que fomente a uma reconstrução da identidade do professor e do próprio estudante, com cursos voltados apenas para conteúdos práticos e sistemáticos. Assim, uma formação continuada pensando na regionalização, nos desafios, poderia auxiliar os professores a relacionar e aplicar o conhecimento ao seu contexto indo ao encontro dos anseios e interesses dos seus discentes.

Schlünzen (2015) aponta ainda a necessidade de reformulação na formação continuada dos educadores, apresentando a abordagem Construcionista Contextualizada e Significativa (CCS) como uma forma de proporcionar uma formação que permite a construção do conhecimento, usando como estratégia o projeto de trabalho e o uso da tecnologia, partindo do contexto dos educadores e estudantes, dando significado para a aprendizagem de ambos.

Na perspectiva de Contreras (2002), espera-se com a realização desta pesquisa encontrar alternativas que possam contribuir para a melhoria na qualidade do processo formativo em âmbito estadual, entendendo o estudo das relações entre profissionalização e formação docente e as repercussões nas instituições escolares. Mais especificamente, a condição do trabalho docente e a condição de ser docente e suas repercussões naquilo que acontece efetivamente nas salas de aula, aproximando os docentes do contexto social dos estudantes e afirmando que a sala de aula é lócus privilegiado para que esse enfoque aconteça.

Diante do fato de trabalhar no Núcleo Regional de Educação como Técnica disciplinar, surgiram algumas inquietações relacionadas às políticas que poderiam nortear a formação docente no estado do Paraná ou sobre o fato de o processo formativo não trazer melhorias para a prática docente do professor em sala de aula. Assim, iniciei analisando como reestruturar o processo formativo com base na abordagem CCS. Com isso, observava como os professores mantinham as suas práticas educativas tradicionais, longe de serem atividades que levem a questionamentos críticos e reflexivos acerca do seu contexto, assim como o foco no científico-tecnológico e social, levaram à problemática: quais transformações necessitam ser realizadas nas políticas educacionais e formativas para que os professores melhorem a sua prática docente frente aos cursos de formação continuada, com base na abordagem CCS, visando ampliar a compreensão e atuação frente ao ato complexo da docência?

Na perspectiva de Sousa (2011), o espaço de aprendizagem deve ser pensado com o intuito de apoiar os objetivos educacionais estabelecidos em um programa de estudos, não para preencher critérios de utilização de espaço físicos como número de carteiras, tempo de permanência na instituição ou número de aulas dadas. Para tanto, é preciso considerar que uma porcentagem significativa da aprendizagem acontece fora da sala de aula, em um ambiente informal, por essa razão é preciso identificar meios que possam apoiar a interatividade e a riqueza destes meios e contextos.

No contexto contemporâneo, a informação vem deixando de ser o centro das atenções educacionais para ser o da formação e profissionalização do docente e sabemos que a formação continuada dos profissionais da educação é o mecanismo primordial no qual se desencadeia a construção do conhecimento e as mudanças significativas na práxis educativa.

Por meio dela, muitos docentes podem não apenas discutir temas e solucionar problemáticas que implicam diretamente em sua atuação/formação, mas ressignificar suas concepções sobre a educação como um todo. Há relevâncias significativas do ponto de partida de cada professor no processo educativo e às propostas de formação continuada ofertadas pela Secretaria da Educação do Paraná (SEED-PR), todos partem do mesmo ponto.

A formação continuada realizada pela SEED-PR foi escolhida como objeto de estudo tendo em vista, a necessidade de se contribuir com as discussões que pretendem a sua melhoria, o que pode trazer também, contribuições para os profissionais que já atuam nos estabelecimentos de ensino estaduais.

Com as hipóteses de que mudanças são necessárias na política estadual de formação continuada de professores, para que haja um impacto em sua prática em sala de aula. Com isso e com as observações de como os professores mantêm algumas práticas educativas conteudistas e tradicionais, longe de serem atividades que levem a questionamentos críticos e reflexivos acerca do contexto científico, tecnológico, político e social.

O trabalho surgiu, portanto, de um questionamento pessoal, com diversas indagações em relação às formações continuadas ofertadas aos professores. Assim, refletimos sobre a importância do tema como compromisso social de promover novos direcionamentos aos professores, que muitas vezes se sentem solitários, em um processo educativo no qual não vê retorno. Um processo com tantos questionamentos de cunho muitas vezes, pejorativo.

A relevância da referida pesquisa pretende galgar novos caminhos de contribuição efetiva aos professores da educação básica do Paraná, sugerindo uma formação segundo a abordagem CCS. Neste processo formativo, com ênfase em uma educação de qualidade com equidade, promovendo para nosso estudante, uma educação de qualidade e mais inclusiva.

Deve ser claro para todos que essa preocupação não quer dizer reputar apenas ao professor e à sua formação, a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacionais, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e

salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. (GATTI, 2010, p. 5).

Assim, o papel de professor pesquisador abrange várias esferas, desde pessoal, social, educacional e científica. A relevância do trabalho consolida com as possibilidades de uma articulação com a educação, promovendo perspectivas de um ensino de qualidade, contribuindo de fato para uma “educação para todos” e, portanto, foi organizado com a seguinte estrutura de apresentação de seções.

Na Introdução, foi explanado sobre meu caminhar pessoal e profissional, relatando sobre a importância da oferta de formações continuadas, e como surgiu o desejo pelo tema e as implicações na vida profissional dos nossos educadores. Quando iniciou o desejo de ampliar meus estudos, apresentando a justificativa educacional e científica da pesquisa para contribuir com os professores dos municípios jurisdicionados ao NRE/Pvaí.

Na segunda seção, apresento a justificativa e a relevância da minha pesquisa e apresento indícios do direcionamento em relação à abordagem CCS, como possibilidade de agregar melhorias às formações ofertadas pela SEED-PR, apresento minha pergunta de pesquisa e meus objetivos propostos.

Em relação à terceira seção, apresento a metodologia da pesquisa na qual optamos por uma pesquisa qualitativa. Nesta seção, especifica-se sobre a coleta de dados por meio de estudos bibliográficos e análise documental das políticas públicas a nível federal, estadual e municipal. Assim, são apresentados os procedimentos metodológicos para coleta, seleção e análise dos dados.

Na quarta seção, apresento uma discussão bibliográfica que permeou os debates relacionados ao tema da pesquisa, situando as categorias: formação continuada, EducaçãoEADe a abordagem CCS. Apresenta-se a partir desses estudos, as discussões sobre a formação continuada que há algumas décadas ocupam de forma significativa os espaços de debate que tratam da melhoria na qualidade da educação e a sua estreita ligação com o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Assim, abordamos sobre os marcos legais das formações continuadas e os fundamentos teóricos que foram fundamentais no processo, de acordo com os documentos. Na sequência, nos reportamos a autores de renome e de grandes obras em relação ao tema da pesquisa. Também foi realizada a leitura de vários artigos e documentos norteadores para a realização da pesquisa acerca da formação continuada de professores, como reflexões sobre as relações da

mesma, com as práticas pedagógicas e o trabalho docente, enfatizando, assim, a formação continuada centrada na escola. Retratamos também na referida seção, a relevância da abordagem CCS e a importância dessa abordagem inserida e direcionada às formações continuadas.

Na quinta seção, a ênfase recai na reflexão do curso “Conexão professor em ação” com base na sua sequência didática e na abordagem CCS, planejamento. Constatou-se a partir desses estudos que as discussões sobre a formação continuada ocupam há algumas décadas, de forma significativa, os espaços de debate que tratam da melhoria na qualidade da educação e a sua estreita ligação com o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Assim, no contexto da pesquisa, levando em consideração o indicativo de diferenciação metodológica implementada, apresentam-se entraves relacionados à atuação dos profissionais da escola, à forma como os encaminhamentos coletivos são assumidos no âmbito individual e coletivo e às questões externas que permeiam e dificultam a constituição de projeto pedagógico com finalidades de ações bem definidas.

Neste sentido, ressaltam-se dimensões do processo a partir da coordenação de ações no âmbito da prática de formação continuada alcançada, da gestão e planejamento coletivo da prática pedagógica a partir da reconstrução da metodologia de planejamento por projeto de trabalho e da constituição de dispositivos pedagógicos que orientem o trabalho dos professores com a coletividade dos educandos.

A formação para a investigação também ajuda os professores a aprender como olhar para o mundo sob múltiplas perspectivas, inclusive as dos alunos, cujas experiências são muito diferentes das do professor, e a usar esse conhecimento para desenvolver pedagogias que podem atingir diferentes aprendizes. Aprender a alcançar os alunos, tanto os fáceis como os difíceis de conhecer, requer atravessar fronteiras, a habilidade de extrair conhecimento de outrem e de entendê-lo quando ele é oferecido. (DARLING-HAMMOND, 2014, p. 238-239)

Destaca-se ainda que há um campo abrangente de potencialidades e questões a ser explorado e analisado na formação continuada para se articular as dimensões teórico-práticas que envolvem a totalidade desta experiência.

Na próxima seção, será relatada a relevância científica e educacional da pesquisa, bem como os objetivos que a norteiam.

2 RELEVÂNCIA CIENTÍFICA E EDUCACIONAL DA PESQUISA

Inicialmente, é considerável reforçar a importância educacional da pesquisa, justificando-se pelo fato da pesquisadora ser docente e trabalhar no NRE-Pvaí como formadora de professores e que, por isso, estava sempre em busca de alternativas que contribuíssem para a melhoria não só da qualidade da aprendizagem, mas também do ensino, entendendo o estudo das relações entre profissionalização e formação docente e as repercussões nas instituições escolares.

Mais especificamente, a condição do trabalho docente e a condição de ser docente e suas repercussões naquilo que acontece efetivamente nas salas de aula, aproximando os docentes do contexto social dos estudantes e afirmando que a sala de aula é locus privilegiado para que esse enfoque aconteça.

Assim, partindo de inquietações que surgiram no decorrer da carreira profissional, mencionado no capítulo anterior, e as observações de como os professores mantêm algumas práticas educativas tradicionais, não realizando atividades que levem a questionamentos críticos e reflexivos acerca do contexto científico, tecnológico e social, levantando assim a seguinte problemática: a falta de percepção por parte dos professores e as necessidades de mudança em sua prática docente e o sentimento de que os cursos de formação continuada conduzem para a reflexão dos processos de significação? Visam assim a ampliar a compreensão e atuação frente ao ato complexo da docência?

Diante do exposto, ciente da importância de ofertar formações continuadas com qualidade e sua relevância na mudança da prática pedagógica, parte-se da premissa que a presente pesquisa observa a necessidade de um estudo pautado e direcionado em relação às formações, de forma a responder a demanda educacional vigente e com encaminhamentos para que os professores da rede estadual de educação do Paraná irão modificar as suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Além disso, partindo da premissa que os profissionais da educação precisam estar em constante aprimoramento, a partir deste estudo alguns caminhos ficaram clarividentes para a mudança na atuação formadora de professores e no design dos cursos da NRE do estado do Paraná.

Haja vista, todo aparato de ideias e estudos ofertados aos professores, percebe-se que muitas vezes elas são ofertadas com objetivos de cumprimento de protocolo, sem atrativos aos professores, com sugestões utópicas longe da sua realidade e o que é pior ainda, longe da sua prática ou interesse. Neste sentido, Schlünzen *et al.* (2020, p. 69) afirmam:

Por isso, é necessário romper com as iniciativas de “reciclagem” e “capacitação” de professores, em que o único objetivo é a explanação de diferentes conteúdos, em que os professores são retirados do contexto da escola e inseridos em uma realidade artificial, gerando uma diferença imensa entre a teoria estudada e a prática vivenciada dentro de sua realidade.

Assim, ao pensar e refletir sobre a postura desse modelo de professor do século XXI, percebe-se enquanto formador que os professores anseiam, porém muitos não se reconhecem nas formações continuadas. Para se ter uma educação de qualidade, devemos ter em mente que o professor é o basilar no processo educativo, assim por meio das formações continuadas os professores conseguem suprir as defasagens oriundas das formações iniciais.

Segundo Gatti (2008, p.4), “seria uma formação complementar dos professores em exercício, propiciando-lhe a titulação adequada a seu cargo, que deveria ser dada nos cursos regulares, mas que lhe é oferecida como um complemento de sua formação, uma vez que já está trabalhando na rede”.

Em referência a Freire (1996, p.43), o autor afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Partindo dessa visão freiriana, os educadores devem ir além, refletir sobre sua prática em sala de aula, faz-se necessário buscar subsídios teóricos e metodológicos para sua práxis educativa.

Na mesma linha de pensamento, Freire (1996, p. 44), cita um ponto importante sobre que é esse educador “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me [...]”, há uma necessidade que esses formadores façam com que um educador faça uma análise em relação a si mesmo.

Côncios que a docência se encontra em um emaranhado de novos desafios, haja vista nosso alunado mudou, precisa de mais, quando adentra o espaço escolar traz consigo histórias, experiência e marcas pessoais.

A provocação imposta à escola, aos professores em relação a esse novo formato educacional, é um desafio constante, para que nosso estudante consiga ir além do senso-comum, construindo sua aprendizagem e desenvolvendo competências para fazer parte deste cenário social. Nessa perspectiva, Figueiredo (2000, p.1-2) relata que essa nova geração vai além do conteúdo imposto por um plano de aula.

o futuro da aprendizagem não se encontra nos conteúdos, na sua distribuição, na sua produção, nem na transferência de aprendizagem, ou de conhecimentos para cabeças vazias, mas, sim tornar possível a construção das aprendizagens pelos seus próprios destinatários em ambientes culturalmente ricos e em atividades, que os novos meios tornaram possíveis, de maneira que é no contexto que se deve construir estas novas comunidades, onde a aprendizagem individual e coletiva será construída e os aprendentes assumam responsabilidades, não só na construção dos seus próprios saberes, mas, também da construção de espaços onde o coletivo tenha lugar.

Diante desse novo panorama social, a docência precisa ser pensada na articulação com outros atores sociais que compõem a vida da escola e da comunidade. O professor (a) dificilmente conseguirá ter êxito em seu trabalho se o desenvolver de maneira individualista e solitária; se não puder articular os diferentes instrumentos científicos e tecnológicos produzidos na atualidade e os agentes educativos que fazem parte da vida escolar das crianças, jovens e adultos, potencializando a aprendizagem dos estudantes a partir do envolvimento de toda a comunidade e entorno escolar.

Pensar a formação docente a partir da implantação de comunidades de aprendizagem em escolas de educação básica da rede pública de ensino é justamente considerar uma formação de professores calcada em um modelo comunitário de escola, a partir do qual se pretende impactar a cultura escolar, possibilitando transformações na maneira de enxergar a escola e ampliando sua atuação para além dos muros que a separam do restante do bairro.

Em análise aos documentos norteadores das políticas públicas e educacionais, bem como amparados em bibliografias em relação às formações continuadas, esses sinalizaram que houve avanços significativos, com propostas

inovadoras e pesquisadores preocupados com a qualidade e sistematização das formações continuadas.

Amparados no estado de conhecimento em dados coletados na plataforma Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Google Acadêmico e no Portal da Capes percebe-se que quando se trata de assuntos relacionados à educação e à formação continuada, temos uma gama de trabalhos das mais diversas tipologias que são contempladas.

Porém, quando adentramos em características mais específicas ou acrescentamos palavras relacionadas à pesquisa, percebe-se que há uma quantidade significativa de diminuição das pesquisas relacionadas ao tema proposto. Assim, implicou na relevância do trabalho, no qual sugerimos uma proposta de formações continuadas embasadas na abordagem CCS de Schlünzen (2000), com direcionamentos embasados nas sequências didáticas para professores da rede estadual de educação do Estado do Paraná, despertando as ações e conexões entre os conteúdos curriculares e sua aplicabilidade em sala de aula e usando como estratégia a elaboração para o desenvolvimento de planos de aulas.

Em relação às investigações relacionadas à plataforma pesquisada “Conexão Professor”, uma das etapas propostas seria na modalidade em EAD, com referência ao construcionismo, porque o professor usaria o computador como apoio para produzir a proposta/plano de aula como meio de construção do conhecimento que estivesse relacionado ao seu interesse (VALENTE, 1997).

Após, partimos do pressuposto de contextualização ao tema trabalhado dentro das diretrizes partindo das fragilidades e dificuldades dos professores, trazendo para dentro do trabalho assuntos relacionados ao currículo e correlacionados com a sua realidade.

No quesito significativo, podemos traçar vários caminhos que convirjam com objetivos da pesquisa, que seria analisar a política estadual do Paraná referente à formação docente, verificando o impacto que ela exerce na formação continuada e definindo diretrizes norteadoras para as orientações formativas do NRE.

Destaca-se que no NRE-Pvaí são realizadas muitas formações, mas há um sentimento por parte da pesquisadora, de havia a necessidade de refletir como proporcionar a aplicabilidade e a relação maior com a sala de aula, assim como

torná-la de forma significativa, pois somente o professor conhece as particularidades dos seus estudantes.

Como afirma Tardif (2000), “Em suma, as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente”¹.

Os dados analisados foram pesquisados tanto na BDTD, Google Acadêmico e no Portal da Capes utilizamos o operador booleano “AND” com os artigos que continham as palavras de interesse da pesquisa, sendo usados os seguintes descritores:

- “formação continuada de professores” AND “formação EAD”;
- “formação continuada de professores” AND “formação semipresencial”;
- “formação continuada de professores” AND “formação online”;
- “formação continuada de professores” AND “abordagem Construcionista Contextualizada e Significativa”.

O período de pesquisa foi entre os anos de 2017 e 2019, os resultados podem ser observados no Quadro 1.

Quadro 1 - Quantitativo de produções encontradas de acordo com os descritores.

Descritores	Google acadêmico	BDTD	Periódicos CAPES/MEC
“Formação continuada de professores” and “formação EAD”	74	01	01
“Formação continuada de professores” and “formação semipresencial”	36	488.974	03
“formação continuada de professores” and “formação online”	157	488.975	02
“Formação continuada de professores” and “abordagem construcionista, contextualizada e significativa”	21	0	02
Total:	288	977.949	08

Fonte: A autora.

¹ Curso ministrado na UNISINOS em São Leopoldo - RS, no dia 19 de junho de 2001, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação

Como o total de trabalhos apresentados na pesquisa foi bem elevado, um número significativo, foi necessário filtrar melhor, de forma a localizar as pesquisas que realmente abordavam as palavras que se aproximavam mais do foco do trabalho.

As nomenclaturas de maior interesse eram em relação ao número de trabalhos referentes à “formação continuada” and “abordagem CCS”, totalizando 385 no Portal Capes. Nesse contexto, já iniciava o processo que de fato formaliza o processo de relevância da pesquisa.

Porém, foi necessária mais uma busca para que de fato se consolidasse a importância deste trabalho, assim optamos em procurar por trabalhos com o título similar com o da pesquisa proposta, a partir das palavras-chaves e do resumo.

Na plataforma do Google Acadêmico, apareceram 288 trabalhos direcionados a uma disciplina curricular e em áreas distintas, porém a proposta da pesquisa seria contemplar todas as disciplinas dos cursistas. Os critérios para a escolha dos trabalhos se deu devido aos temas serem pertinentes em relação à pesquisa, conforme pode ser observado no Quadro 2. O primeiro relata sobre as políticas públicas de formação continuada para professores e o segundo sobre políticas públicas de formação continuada à formação continuada de professores por meio da educação a distância.

Quadro 2 - Pesquisas similares à pesquisa, encontradas no Google Acadêmico.

Autor(a)	Título	Palavras Chaves	Resumo
Daniela de Oliveira Pereira Ano: 2019	A educação a distância nas políticas públicas de formação continuada de professores	Educação a Distância, Políticas públicas, Formação continuada, Professor	Este artigo tem como tema as políticas públicas de formação continuada de professores por meio da Educação a Distância –EADe traz a seguinte questão problema: como as políticas deEADse constituíram historicamente no Brasil e são implementadas na formação de educadores?
Willian Santos Rodrigues de	Formação de professores por	Formação de professores,	Este artigo discute e expõe duas concepções diferentes de formação

Lima e Maria Amábia Viana Gomes Ano: 2017	meio da educação a distância	Educação a distância, Concepção deEAD	continuada dos professores em Educação a Distância (EAD), apresenta a relevância da modalidade a fim de minimizar a exclusão e de proporcionar aos professores reflexão sobre as práticas pedagógicas.
--------------------------------------------------------	------------------------------------	------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: A autora.

No Quadro 2, o trabalho da pesquisadora Daniela de Oliveira Pereira (2019), da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) - Minas Gerais/Brasil, com o título: 'A educação a distância nas políticas públicas de formação continuada de professores' tem por objetivo, analisar como a modalidade de EAD se inseriu, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, nas políticas públicas de formação continuada de professores, especialmente, nos Planos Nacionais de Educação.

O segundo trabalho pesquisado foi dos pesquisadores Willian Santos Rodrigues de Lima e Maria Amábia Viana Gomes (2017), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) - Alagoas/Brasil, com o título: "Formação de Professores por meio da Educação a Distância", os objetivos são alertar para os cursos de formação fragmentados e esvaziados, que não atendem à realidade docente e desqualificam a modalidade e abordar a modalidade numa perspectiva crítica e apontar proposta de formação que concebe o professor como sujeito e que contribui na construção de sua identidade profissional.

Os resultados quantitativos obtidos na plataforma de catálogos de teses da Capes podem ser observados no Quadro 3.

Quadro 3 - Resultados da Plataforma de Catálogos de Teses Capes.

Resultados:	Palavras Chaves
1211781	"formação continuada de professores' AND "formação de professores'
1211781	"formação continuada de professores" and formação EAD"
1212339	"formação continuada de professores" and "abordagem construcionista, contextualizada e significativa"

Fonte: A autora.

Em relação à plataforma de catálogos de teses da Capes, conforme as informações contidas no Quadro 3, apresenta-se entre 2017 e 2019 um número elevado de trabalhos, porém quando nos aprofundamos na pesquisa, percebemos que em relação à formação continuada e à abordagem CCS, poucos eram os trabalhos que tinham o direcionamento que a pesquisa propunha investigar.

Observando as especificidades em relação ao ano da produção, o título, a palavras-chave e o resumo, nada condizia com a fundamentação da pesquisa. Percebemos que as palavras relacionadas ao estado de conhecimento da questão, apresentaram dados significativos de interesse da pesquisa, porém quando buscamos por formações embasadas na abordagem CCS, mesmo apresentando dados numéricos, quando inserimos e clicamos em “detalhes”, não foram apresentados estudos relativos à abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (SCHLÜNZEN, 2015).

Assim, a relevância da pesquisa se dá por uma proposta inovadora e de cunho de fortalecimento à prática educativa. Segundo a linha do então governador, a SEE-PR sugere como formação continuada, as seguintes ações:

a) Cursos de capacitação (descentralizados): em relação à sugestão de cursos descentralizados é uma organização na qual o Estado oferta formações continuadas com parcerias tanto de instituições Estaduais, como Federais ou até mesmo privadas.

b) Semana Pedagógica (início do ano letivo e início do segundo semestre): O Estado do Paraná contempla no calendário escolar dois momentos de estudo com a nomenclatura “semana pedagógica” destinados ao estudo e planejamento. No ano de 2020, as datas de ofertas foram 03 e 04/02, 01/08 e 12/09 (ANEXO A). É nesse momento que as formações continuadas são ofertadas aos professores da rede Estadual de Educação do Estado do Paraná

c) Cursos à distância pela plataforma Moodle (dentre as atividades do PDE): As formações continuadas são ofertadas pela plataforma de aprendizagem à distância baseada em *software* livre denominada Moodle. A funcionalidade da plataforma permite a interação entre o mediador da formação continuada e o professor.

d) Canal do professor: O canal do professor foi criado no ano de 2020, é uma ferramenta de formação e comunicação entre professores da rede estadual de ensino do Paraná.

e) Webinars: São conferências, reuniões online, gravadas ou ao vivo, que objetivam discutir e estudar um determinado tema. A ferramenta escolhida pela SEED foi o Youtube Live.

Embora a SEED apresente as formações continuadas, percebe-se que devido à postura e à atuação do professor, que não contemplam os seus anseios e necessidades com estratégias e metodologias que agregam conhecimento, que permita mudanças em sala de aula, nossos estudantes são impedidos de aprender além do contexto de sala de aula. Portanto, é necessário que saibamos respeitar as diferenças e aprendizagens em informações agregadas de simbologias e significados que leve o professor a refletir sobre sua prática docente.

Quando confrontada com as políticas e direitos dos professores, as formações ofertadas diferem das formações recebidas. Côncios que a educação é viva, sofre transformações diárias, e de que nosso público-alvo a cada ano é um novo contexto, as formações devem ser atreladas ao conhecimento científico e ao trabalho coletivo, aos estudantes, à sociedade, etc.

Formações com intuito burocrático, apenas para enriquecer currículo, não consolidam o trabalho do professor, indispensáveis à construção de sua práxis educativa.

Segundo Santos (2007), as práticas pedagógicas desenvolvidas de acordo com a abordagem CCS, tanto nas Salas de Recurso Multifuncional (SRM), como na sala comum, podem trazer mudanças substanciais em termos de postura e formação de professores. Com isso, passam a atuar com novos recursos e, de certa forma, despem-se das suas crenças de que as raízes para uma educação de qualidade têm de ser, necessariamente, tradicionalistas.

Diante do exposto, a pesquisa realizou uma análise das políticas educacionais de formação continuada, em âmbito estadual do Paraná e municipal de Paranaíba, especificamente, reportando-se ao curso “Conexão Professor em Ação”. Assim, será realizado por meio das plataformas de formação continuada, oferecidas aos professores da educação básica da rede pública de ensino, um estudo sobre a proposta de trabalho a partir da abordagem CCS e a sequência didática dos cursos, com elementos que possam agregar valor à prática do professor em sala de aula. E assim, definir princípios norteadores para as políticas educacionais que regem a proposta das formações continuadas.

Diante do exposto, a ideia central da pesquisa é verificar a proposta de trabalho para a formação docente por meio da análise do curso “Conexão Professor em Ação”, observando como poderia ser o *design* da plataforma, as atividades, os recursos, o método, entre outros, refletindo as mudanças que poderiam ocorrer e definir princípios norteadores para os cursos da Secretaria do Estado de Educação do Paraná com base na abordagem CCS.

Apresentado o problema, bem como a relevância pessoal, educacional, política e científica, a seguir apresentamos a pergunta e os objetivos da pesquisa.

2.1 Pergunta

Quais são os princípios norteadores que podem balizar a formação continuada de professores do NER-Pvaí, a partir da abordagem CCS com vistas a proporcionar os conhecimentos à prática docente?

2.2 Objetivos da Pesquisa

2.2.1 Objetivo geral

Identificar os princípios norteadores para uma política educacional formativa, alinhada com a abordagem CCS e a sequência didática, por meio da análise de um curso de formação continuada de docentes.

2.2.2 Objetivos específicos

- Identificar a política educacional e buscar na literatura dados referente à formação continuada de professores;
- Compreender a matriz conceitual da abordagem CCS identificando os elementos didático-pedagógicos para os processos formativos do Estado do Paraná;
- Analisar e definir princípios para a proposta de formação docente a partir da abordagem CCS.

Na próxima seção, serão descritos o delineamento, os procedimentos e os encaminhamentos metodológicos norteadores da pesquisa.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Com a finalidade de compreender os fenômenos científicos que ocorreram no processo de elaboração realizado nesta pesquisa, optou-se por utilizar uma abordagem metodológica que considerasse o contexto e sua vivência atrelado aos aportes sugeridos nas formações continuadas do Estado do Paraná e sua aplicabilidade em sala de aula, assim a presente pesquisa foi desenvolvida pela abordagem de cunho qualitativo de natureza descritiva. Gil (2019) corrobora ao enfatizar a importância da pesquisa qualitativa já que esta pressupõe compreensão de que o objeto é construído socialmente.

O mundo e a sociedade devem ser entendidos segundo a perspectiva daqueles que o vivenciam, o que implica considerar que o objeto de pesquisa é construído socialmente. Assim, a pesquisa qualitativa passou a ser reconhecida como importante para o estudo da experiência de vida e dos complexos processos de interação social (GIL, 2019, p.62).

Segundo Triviños (1987), o enfoque da abordagem de cunho qualitativo analisa os dados buscando seu significado, tendo como base a sensibilidade ao fenômeno dentro do seu contexto. Ainda de acordo com esse autor, é desejável que a pesquisa qualitativa tenha como característica a busca por: “[...] uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participaram no estudo” (p. 28).

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber "aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem". (PSATHAS, 1973 *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51)

Esta pesquisa, em específico, não teve participante, os questionamentos e as reflexões sobre o processo formativo se dão pelas vivências da própria pesquisadora, que deseja definir os princípios formativos para que haja um reflexo maior na atuação do professor em sala de aula.

Dentro da pesquisa qualitativa, temos diversas possibilidades com propósitos diversificados, podemos citar o estudo de caso, a pesquisa-ação e a pesquisa colaborativa. No caso da pesquisa em questão, optou-se pelo estudo de caso, pois a pesquisa deseja estudar o caso da formação, por meio do olhar sobre

as políticas estaduais e municipais, bem como a mudança na formação do NRE-Pvaí.

Para enriquecer o trabalho, a revisão bibliográfica contemplou a leitura de obras de renomados autores sobre a formação continuada, em artigos científicos, revistas sobre a temática abordada, essa etapa foi de relevância para a construção de conceitos utilizados na pesquisa.

Também foi realizado o levantamento documental, bibliográfico, com análise e observação de um curso ofertado para os docentes da SEED pelo NRE, “Conexão professor em ação”. Assim, foi por meio dos procedimentos do estudo de caso, pois utilizamos o conhecimento científico atrelado ao processo de construção coletiva.

Para a realização do estudo, a pesquisadora optou pela observação do *design* educacional de um curso de formação continuada ofertado em 2019 aos professores da rede estadual de educação do estado do Paraná. Observamos os critérios da oferta, a proposta, a carga horária, os objetivos, sua sequência didática e a intencionalidade com vistas na aplicabilidade em sala de aula, de acordo com a abordagem CCS.

Para Stake (2000, p. 436), o estudo de caso é uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas. Nas palavras de Duarte (2008), o estudo de caso “pode construir um interessante modo de pesquisa para a prática docente, incluindo investigações de cada professor nas suas aulas”. Diante da tipologia apresentada, analisaremos as políticas que regem o processo formativo do estado do Paraná, com as propostas de formação que usa a plataforma “Professor em Ação”, para a realização de formação continuada, especificamente, no curso “Conexão Professor em Ação”, com contraponto da apresentação da sequência didática e dos fundamentos da abordagem CCS, para definir os princípios norteadores para o processo formativo.

A observação como técnica de coleta de dados empíricos na pesquisa qualitativa, é defendida por autores como Gil (2011), Lakatos e Marconi (2003). Uma das estratégias pertinentes da observação é a possibilidade do contato pessoal e direto entre o pesquisador e o objeto pesquisado. Neste sentido, a pesquisadora é uma das profissionais que realiza o processo formativo no NRE-Pvaí há oito anos, atuando como técnica pedagógica. Segundo Gil (2011), a observação é a primeira técnica destacada que constitui elemento fundamental para a pesquisa, pois desde a formação do problema passando pela construção de

hipóteses, coleta, análise e interpretação de dados. Neste sentido, a pesquisadora ao longo dos oito anos dedicados ao NRE-Pvaí, formulava hipóteses sobre o fato do professor não mudar o seu fazer na sala de aula, refletindo sobre as experiências formativas, interpretando e analisando os resultados que obtinha ao longo dos anos de experiências.

Para Lakatos e Marconi (2003), a observação direta pode ser realizada por meio das técnicas de entrevista e observação. Nesta pesquisa, o objeto observado foi a plataforma “Conexão Professor em Ação” e os resultados observados nas atividades que o professor desenvolvia em sala de aula e o descontentamento da sua parte e dos estudantes. Assim, após a compreensão dos conceitos da sequência didática e da abordagem CCS, passou a refletir como definir princípios para uma proposta de formação continuada que atinja as necessidades dos professores em sala de aula. Desse modo, a observação pode ser compreendida como uma técnica de investigação social em que o observador partilha, na medida em que as circunstâncias o permitam, as atividades e os interesses de um grupo, que neste caso será dos professores e de como o processo formativo deveria ser delineado para que se tivessem melhores resultados na sala de aula.

É de praxe entre pesquisadores do universo das investigações qualitativas a observação, estudo e análise dos objetos de estudo que permite uma maior triangulação dos dados (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004).

Ou seja, quando o pesquisador consegue discernir sobre seu projeto de pesquisa de acordo com um sistema de classificação, torna-se apto a conferir maior racionalidade às etapas requeridas para sua execução (GIL, 2019, p. 25).

Assim, por ser tratar de uma pesquisa no âmbito educacional, o qual apresenta singularidades sendo, neste caso, direcionada a compreender as formações continuadas ofertadas aos professores da rede estadual de educação de Paranaíba, trata-se de uma pesquisa qualitativa que busca a compreensão do fenômeno dentro do contexto em que aparece (LAKATOS; MARCONI, 2017).

Porém, não é, em geral, a preocupação da pesquisa a quantificação da amostragem. Assim, para Triviños (1987, p.132)

ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade

para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas, etc.).

No entanto, vale destacar que apesar de compreender a importância do complemento destes dados com a percepção dos professores que participaram da formação, nesta pesquisa a base principal para a coleta dos dados serão os documentos legais do estado relacionados aos processos formativos e à experiência e vivência da pesquisadora ao curso observado.

Bogdan e Biklen (1982) salientam que na pesquisa qualitativa, o processo sobressai ao produto, atentos às particularidades em relação à compreensão das etapas da pesquisa, de compreender a perspectiva dos participantes que serão pesquisados, aprofundando-se em suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados, isto é, a forma como os participantes percebem subjetivamente sua realidade (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Neste sentido, as experiências e pontos de vista serão do olhar da pesquisadora sobre os fundamentos teóricos relacionados à formação continuada e ao desenho pedagógico do curso, refletindo na necessidade de uma sequência didática e que considere o contexto do professor.

A técnica para a interpretação dos dados desta pesquisa qualitativa pautou-se na triangulação de dados (DENZIN; LINCOLN, 2006) que diz respeito à utilização de mais de uma fonte para a coleta de informações, visando a validar as análises e as interpretações realizadas pelo pesquisador, confrontando as informações no trabalho de campo por meio de todos os materiais produzidos. No caso desta pesquisa: pesquisa documental em relação às políticas públicas nas esferas: federal, estadual e municipal; bibliografia de autores que dedicam a escrita em relação às formações continuada de professores e a abordagem CCS, com intuito de analisar o curso de formação continuada como, por exemplo, “professor conexão em ação”, observando a sua sequência didática, procurando definir princípios norteadores para os processos formativos para a política estadual.

Vale destacar que essa modalidade de formação foi sugerida na gestão do governador que atuava em 2019 no Paraná, procurando realizar um estudo sobre a maneira que era ofertada. Em seguida, confrontá-la com a análise documental em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Referencial Curricular, a Lei das Diretrizes e bases da Educação 9394/96 e os princípios da abordagem CCS,

diante das formações continuadas ofertadas aos professores da rede estadual de educação paranaense.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram o estudo sobre os documentos legais em âmbito estadual, municipal e projetos do processo formativo ofertados pela SEE-PR, bem como os recursos constantes na plataforma de formação da “Conexão Professor em Ação”. Esta formação utilizava momentos da hora-atividade concentrada com a finalidade de trazer reflexões teóricas e os encaminhamentos práticos para o desenvolvimento das atividades do professor, sendo dividida em três etapas:

- A primeira etapa era presencial,;
- A segunda ocorria por meio de atividades *on-line* - considerada EAD;
- A terceira etapa, momento presencial para discussão em grupo.

O tema proposto para formação foi sugerido pela secretaria de educação e é dividido pelas disciplinas do currículo básico.

Para a realização dos procedimentos da pesquisa, ela foi dividida em fases, sendo que no primeiro momento foi realizado um estudo sobre o que os teóricos preconizam sobre as formações continuadas e a importância dela na construção do conhecimento atrelado ao saber científico e em seguida realizou-se a compreensão e análise do curso.

Como complemento aos embasamentos teóricos, conforme reportados por Oliveira (2002), que sugere na abordagem qualitativa a apropriação dos documentos relacionados às propostas, nessa pesquisa relacionada às formações, estas, por sua vez, foram utilizadas como base de pesquisa, assim como os documentos relacionados às formações, sendo as fontes primárias e secundárias, tendo como coleta direta de dados, que terão interpretações distintas conforme sua individualidade.

A segunda fase da pesquisa será destinada aos estudos dos documentos de políticas públicas de formação continuada em âmbito estadual e municipal, verificando quais seriam as possibilidades para a realização de uma sequência didática para o processo formativo e quais princípios atenderiam à abordagem CCS, sendo realizado por meio da análise dos dados coletados.

Com base nos objetivos, a pesquisa teve caráter exploratório com o intuito de familiarizar-se ainda mais com o problema e descritivo com o intuito de

descrever as características, propiciando uma reflexão sobre a importância da formação continuada para a melhoria na atuação profissional.

A pesquisa descritiva “expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza. Não tem compromisso em explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação” (VERGARA, 2004, p. 47)

Vale destacar novamente que em relação aos procedimentos metodológicos, a presente pesquisa foi do tipo estudo de caso documental, procurando aprofundamento das questões propostas, estudando um único elemento: o processo formativo do NRE de Paranavaí, onde os conhecimentos empíricos do autor contribuem para o processo de elaboração e construção da pesquisa.

Os dados foram imprescindíveis para que o estudo se efetive de forma clara e pautado no que se refere à formação continuada, buscando esclarecimento em relação ao objeto de estudo, no que se refere à definição de princípios norteadores para o processo formativo no estado do Paraná.

Godoy (1995, p. 63) relata que quando estamos lidando com problemas pouco conhecidos e a pesquisa é de cunho exploratório, este tipo de investigação parece ser o mais adequado. Quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada. Ainda quando a nossa preocupação for a compreensão da teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no interior das organizações, o trabalho qualitativo pode oferecer interessantes e relevantes dados, nos quais propomos o confronto em relação às ofertas das formações continuadas como o que é proposto na política educacional e estadual.

Nesse sentido, a opção pela metodologia qualitativa se faz após a definição do problema e do estabelecimento dos objetivos da pesquisa que se quer realizar, como identificar elementos para reorganização das formações continuadas oferecidas às escolas jurisdicionadas ao NRE de Paranavaí.

Os resultados serão analisados a partir do levantamento documental sobre as políticas educacionais do estado do Paraná, os dados levantados e vivenciados no desenvolvimento do curso “Professor em Ação”, tendo como contraponto a

abordagem CCS. Neste sentido, para o direcionamento do trabalho, embasados nos dados teóricos e estudo, verificando o que é proposto pelas políticas públicas de formação continuada do estado e como deveria ser estruturado o curso estudado, observando o que realmente foi ofertado aos professores da rede e se este poderia ser montado segundo princípios que contemplem um processo formativo que permita a construção do conhecimento de forma contextualizada e significativa, possibilitando a mudança no fazer pedagógico do professor na sala de aula. A seguir será apresentado o universo estudado.

3.1 Do Universo da Pesquisa

Segundo a introdução da revista “Seed 70 anos - 1947/2017”, em comemoração aos 70 anos da Secretaria de Educação do Estado do Paraná:

A Secretaria de Educação do Estado do Paraná surgiu em 1947, e completou em 2020, 73 anos. “São sete décadas de histórias e incontáveis gerações que deram seus primeiros passos rumo à emancipação, cidadã, alicerçada no pensamento crítico e na prática social humanizada, proporcionando conhecimentos e contribuindo para a formação integral do indivíduo, congregando assim, inúmeras ações realizadas para a formação de milhões de pessoas.² (PARANÁ, 2017).

O NRE é representado por 32 cidades do Estado do Paraná, correspondendo aos NREs que têm como objetivos: orientar, acompanhar e avaliar o funcionamento da Educação Básica e suas modalidades.

Eles estão distribuídos nas respectivas cidades citadas: Apucarana, Área Metropolitana Norte, Área Metropolitana Sul, Assis Chateaubriand, Campo Mourão, Cascavel, Cianorte, Cornélio Procópio, Curitiba, Dois Vizinhos, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Goioerê, Guarapuava, Ibaiti, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Laranjeiras do Sul, Loanda, Maringá, Paranaguá, Paranavaí, Pato Branco, Pitanga, Ponta Grossa, Telêmaco Borba, Toledo, Umuarama, União da Vitória e Wenceslau Braz.

O NRE de Paranavaí atende 21 Municípios entre eles: Amaporã, Cruzeiro do Sul, Guairaçá, Inajá, Itaguajé, Jardim Olinda, Mirador, Nova Aliança do Ivaí,

² Maiores informações podem ser encontradas no link: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1473>.

Nova Esperança, Paraíso do Norte, Paranacity, Paranapoema, Paranaíba, Santa Inês, Santo Antônio do Caiuá, São Carlos do Ivaí, São João do Caiuá, Tamboara, Terra Rica e Uniflor, atendendo 45 escolas e dois Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJAS).

Os funcionários públicos que trabalham nessas repartições de ensino são:

- professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM);
- agente educacional II (secretaria e documentação escolas);
- agente educacional I (limpeza/café) distribuído por setores.

A equipe de ensino é o setor responsável pelas formações continuadas destinada aos professores, divididos por componentes curriculares.

A SEED convoca os técnicos pedagógicos da equipe de ensino de todos os Núcleos de Educação para formação e estes são responsáveis por replicar as formações aos professores.

As formações têm como objetivo dar suporte teórico e metodológico. Os professores recebem certificação e as formações permitem que o professor adquira pontos para a sua progressão de carreira, possibilitando a elevação para melhoria salarial.

O QPM é a carreira do professor da Rede Estadual Básica do Paraná representada pelo cargo único de provimento efetivo. Ela é estruturada em seis níveis, cada um composto por 11 classes, conforme pode ser observado na Tabela 1 de Vencimentos da Lei Complementar n.º 103/04, informações mais detalhadas, podem ser encontradas no Anexo A.

Tabela 1 - Tabela de vencimentos dos(as) professores(as) do Estado do Paraná³.

Tabela de Vencimentos dos(as) Professores(as) - Jornada 20 horas Atualizada em jan/2020 (2%)												
	NÍVEIS	Classes										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
PDE Nível III	3	(76) 3.087,38	(77) 3.241,74	(78) 3.403,84	(79) 3.574,03	(80) 3.752,71	(81) 3.940,36	(82) 4.137,39	(83) 4.344,25	(84) 4.561,46	(85) 4.789,53	(86) 5.029,02
Especialização Nível II	2	(65) 1.805,12	(66) 1.895,37	(67) 1.990,15	(68) 2.089,65	(69) 2.194,14	(70) 2.303,85	(71) 2.419,04	(72) 2.539,99	(73) 2.666,99	(74) 2.800,35	(75) 2.940,36
Lic. Plena Nível I	1	(54) 1.444,10	(55) 1.516,31	(56) 1.592,13	(57) 1.671,73	(58) 1.755,31	(59) 1.843,08	(60) 1.935,24	(61) 2.032,00	(62) 2.133,60	(63) 2.240,28	(64) 2.352,29
Lic. Curta + Adic. Nível Especial III	3	(43) 1.227,49	(44) 1.288,86	(45) 1.353,31	(46) 1.420,96	(47) 1.492,02	(48) 1.566,61	(49) 1.644,94	(50) 1.727,21	(51) 1.813,55	(52) 1.904,24	(53) 1.999,43
Lic. Curta + Adic. Nível Especial II	2	(32) 1.083,08	(33) 1.137,23	(34) 1.194,10	(35) 1.253,79	(36) 1.316,48	(37) 1.382,31	(38) 1.451,42	(39) 1.524,00	(40) 1.600,20	(41) 1.680,20	(42) 1.764,21
Magistério Nível Especial I	1	(21) 1.010,87	(22) 1.061,42	(23) 1.114,48	(24) 1.170,21	(25) 1.228,71	(26) 1.290,16	(27) 1.354,66	(28) 1.422,40	(29) 1.493,51	(30) 1.568,19	(31) 1.646,61
Mensalidade APP: R\$ 45,48 (4,5% - Classe 1 - Nível Especial I)						Auxílio transporte (AT): R\$ 421,28 (24% - Classe 5 - Nível I)						

Fonte: Disponível em: <https://appsindicato.org.br/professores/>.

Fundamentação Legal

- Lei Complementar n.º 155/13 - Dá nova redação ao caput do art. 31 da Lei Complementar n.º 103/04.
- Lei Complementar n.º 130/10 - Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar n.º 103/04, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná.
 - Lei Complementar n.º 106/04 - Altera os dispositivos que especifica, da Lei Complementar n.º 103/04.
 - Lei Complementar n.º 103/04 - Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências.

As leis citadas são em referência ao direito em relação às promoções de elevação de nível que os professores da rede estadual de educação têm por direito segundo contemplado na Tabela 1.

Em relação à carga horária, o regime de trabalho do Professor é de 20 (vinte) ou 40 (quarenta) horas semanais, por cargo, conforme o art. 29 da Lei Complementar n.º 103/04. A hora-aula do Professor em exercício de docência é de até 50 (cinquenta) minutos, assegurado ao estudante o mínimo de oitocentas horas anuais, nos termos da lei.

³ Página APP Sindicato - <https://appsindicato.org.br/professores/> Acesso em: 3 ago. 2020.

Na composição da jornada de trabalho, deve ser observado se há o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. No que se refere ao plano de carreira, podemos salientar que as funções exercidas pelo funcionalismo público estão divididas e organizadas em cargos e carreiras.

São aplicados os institutos de progressão e de promoção para o desenvolvimento na carreira de Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. A progressão na carreira é a passagem do Professor de uma classe para outra, dentro do mesmo nível e ocorrerá mediante a combinação de critérios específicos de avaliação de desempenho, com normas disciplinadas mediante lei e participação em atividades de formação e/ou qualificação profissional relacionada à Educação Básica, bem como à formação do Professor e à área de atuação, nos termos de resolução específica. Previsão legal no art. 14 da Lei Complementar n.º **103/04**.⁴

As carreiras são constituídas por um conjunto de níveis e classes que compõem a evolução funcional e remuneratória do servidor. O avanço no cargo é a passagem de um estágio de remuneração menor para outro de remuneração maior. A promoção na carreira é a passagem de um nível para outro, mediante titulação acadêmica na área da educação, nos termos de resolução específica, ou certificação obtida por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), com critérios e formas a serem definidos por lei. Previsão legal no art. 11 da Lei Complementar n.º 103/04.

Geralmente as formações são ofertadas nos polos, que são reorganizadas pela coordenação pedagógica do NRE. Os professores não recebem ajuda de custo para deslocamento e refeição, assim a forma de organização ameniza o problema em relação ao financeiro.

Em relação à caracterização dos cursos, cada formação continuada ofertada aos professores da rede estadual de educação do Paraná tem suas características e especificidades. Na sequência, será explanado sobre a formação continuada selecionada como objeto de estudo, o curso “Conexão Professor em Ação”.

⁴ Disponível em: <http://www.administracao.pr.gov.br/Recursos-Humanos/Pagina/Quadro-Proprio-do-Magisterio-QPM>

3.2 Caracterização do Curso

A formação continuada escolhida como objeto da pesquisa foi o curso “Conexão Professor em Ação”, o qual estava inserido em umas das formações ofertadas em 2019, com o objetivo de realizar a construção de um plano de aula embasado no Referencial Curricular do Paraná, documento que direciona o trabalho pedagógico do professor.

Considerando a finalização do Referencial, os sistemas de ensino orientarão as escolas para a elaboração ou reelaboração das propostas curriculares e Projetos Político Pedagógicos, em 2019, sendo contempladas todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Nesse período, as redes que compõem o Sistema Estadual de Ensino do Paraná promoverão momentos de orientação às escolas e formação continuada aos professores para efetivação dos currículos em 2020 (PARANÁ, 2018, p.07).

O documento focou no percurso curricular do Paraná, foi construído com efetivas discussões coletivas, buscando elucidar os avanços educacionais em diversos períodos históricos, momentos que são necessários para a elaboração do currículo da escola. O documento sinaliza princípios fundamentais que orientam e dão suporte ao trabalho.

Assim cabe, portanto, às redes de ensino orientar as escolas na elaboração de propostas pedagógicas que assegurem os direitos e objetivos de aprendizagem de todos os estudantes paranaenses, considerando o contexto local e a articulação do conhecimento escolar à realidade contemporânea. (PARANÁ, 2018, p.9).

Cabe esclarecer que ficou sob a responsabilidade da equipe de ensino do NRE/Pvaí, divulgar os cursos às escolas. Na sequência, os diretores divulgavam aos professores que, então, faziam as inscrições dos seus respectivos professores. Cada Núcleo tinha um cronograma próprio. A carga horária do curso foi de 20 horas, distribuídas em três momentos sendo:

- Primeiro Momento: Presencial (4 horas) - Oficinas disciplinares com os técnicos pedagógicos da SEED-PR ou NRE;
- Segundo Momento: Momento em ação (12 horas) - Distribuído em estudo, aplicação na escola e reflexão, com postagem no ambiente EAD;
- Terceiro Momento: Encontro presencial (4 horas) - Encontro gerido pelo próprio grupo, com liderança de um professor cursista.

Os professores interessados tinham que realizar as suas inscrições, a Figura 1, ilustra a página da inscrição do curso “Conexão professor em ação” nas áreas de Arte e Educação Física.

Figura 1 - Modelo do formulário de inscrição dos professores para a formação continuada.

The image shows a digital registration form interface. At the top, there is a header with the text 'AR. E ED.F - Paranaíba 06/06' and a star icon. To the right, there are icons for notifications, a smiley face, an eye, and a gear, followed by a purple 'Enviar' button. Below the header, there are tabs for 'Perguntas' and 'Respostas' with a '44' indicator. The main content area features a banner image of people in motion. Below the banner, the title of the course is displayed: 'Conexão Professor em Ação - Arte e Educação Física - Polo Paranaíba - 06/06/2019'. Underneath the title, there is a text box with the following content: 'Professor! Preencha o formulário abaixo para fazer a pré-inscrição na oficina de Arte ou Educação Física. Para obter a certificação você deverá cumprir as três etapas desta formação, sendo: 4h presenciais, 12h EaD e um encontro final de 4h presenciais. Para fazer o curso, consulte os diretores das escolas em que você ministra aulas, principalmente se não tiver hora atividade concentrada (quinta-feira)'. On the right side of the form, there is a vertical toolbar with icons for adding, deleting, moving, and other actions.

Fonte: A autora (2019).

No Polo de Nova Esperança, foram atendidas as escolas estaduais dos municípios de: Cruzeiro do Sul, Inajá, Itaguajé, Jardim Olinda, Nova Esperança, Paranaicity, Paranaipoema, Santa Inês, Santo Antônio do Caiuá, São João do Caiuá e Uniflor. Os atendimentos ocorriam em duas disciplinas, conforme as distribuições das datas por dia para cada técnico com uma disciplina, de acordo com as seguintes datas:

- Arte e Educação Física 06/06/2019;
- Ciências e Biologia 03/06/2019;
- Língua Portuguesa e Língua Inglesa 05/06/2019;
- Ensino Religioso e História 31/05/2019;
- Matemática, Química e Física 04/06/2019;
- Geografia, Sociologia e Filosofia 07/06/2019.

No Polo de Paranaíba, as escolas estaduais dos municípios de: Amaporã, Guairaçá, Mirador, Nova Aliança do Ivaí, Paraíso do Norte, Paranaíba, São Carlos do Ivaí, Tamboara e Terra Rica. As datas por área eram as seguintes:

- Arte e Educação Física 06/06/2019;
- Ciências e Biologia 10/06/2019;
- Língua Portuguesa e Língua Inglesa 12/06/2019;
- Ensino Religioso e História 14/06/2019;
- Matemática, Química e Física 18/06/2019;
- Geografia, Sociologia e Filosofia 28/06/2019.

Na prossecução, sinalizamos como foi direcionado e divulgado o curso aos professores da rede estadual de educação do Paraná. Na Figura 2, é possível visualizar o cartaz da divulgação do curso, tendo um texto logo a seguir para que o professor possa compreender o seu formato, do que se trata, para quem e por quem seriam ofertados, o material foi produzido pelos organizadores, com intuito de esclarecer e incentivar os professores para se inscreverem.

Figura 2 - Cartaz de divulgação do curso Conexão Professor em Ação.

**CONEXÃO
PROFESSOR**

ALÉM DO CONEXÃO PROFESSOR - LIVES, AGORA TEMOS O CONEXÃO PROFESSOR EM AÇÃO.

Uma formação com oficinas presenciais, encontros em grupos e atividades em plataforma EAD.

Os técnicos pedagógicos da SEED/PR - Secretaria de Estado da Educação do Paraná - e NRE - Núcleo Regional de Educação - serão os responsáveis por conduzir os momentos de formação oportunizados ao corpo docente das Escolas Públicas Paranaenses.

1º MOMENTO PRESENCIAL
CARGA HORÁRIA DE 4 HORAS.
Oficinas disciplinares com os técnicos pedagógicos da SEED/PR ou NRE.

2º MOMENTO EM AÇÃO.
CARGA HORÁRIA DE 12 HORAS.
Distribuído em estudo, aplicação na escola e reflexão, com postagem no ambiente EAD.

3º MOMENTO ENCONTRO PRESENCIAL.
CARGA HORÁRIA DE 4 HORAS.
Encontro gerido pelo próprio grupo com liderança de um profº cursista.

Aproveite a sua Hora-Atividade Concentrada para a formação!

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ

Fonte: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/Image/imagens_gerais/formacao_hora_atividade_semqrcode.jpeg

Professor(a), o Conexão Professor está se expandindo. Além do Conexão Professor – Lives, agora temos o “Conexão Professor em Ação”. Confira abaixo, mais informações sobre essa novidade!

O que é?

É uma formação que pretende utilizar o momento da hora-atividade concentrada para trazer reflexões teóricas e encaminhamentos práticos para o desenvolvimento das atividades das disciplinas do currículo.

Quem poderá participar?

Professores das disciplinas do currículo da SEED.

Quem conduzirá essa formação?

Os técnicos pedagógicos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed/PR) do Núcleo Regional de Educação (NRE).

Como as inscrições acontecem?

As inscrições para o Curso Conexão Professor em Ação ocorrem de acordo com cronograma estabelecido pelos NREs.

Consulte seu Núcleo Regional de Educação para maiores informações.⁵

Depois de realizadas as inscrições, foi verificada a quantidade de professores que tiveram interesse e fizeram a inscrição. Como podemos observar, o Quadro 4 informa o número de docentes atendidos por polo nos dois municípios que ofertaram a formação continuada.

No pólo de Paranaíba foram 220 e de Nova Esperança 136 inscrições, assim o número total foi de 356 inscritos. Além disso, é possível observar que as disciplinas que tiveram maior adesão foram Matemática e Língua Portuguesa, respectivamente, e que nas disciplinas de Física e Química, não houve adesão em nenhum dos pólos.

Vale esclarecer que o número de docentes jurisdicionado ao Núcleo Regional de Paranaíba é de aproximadamente 1325 professores, ou seja, somente fizeram inscrição neste polo 16,7 % do total dos professores e 10% da rede como um todo.

⁵ Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=621>. Acesso em: 20 jan. 2020.

Quadro 4 - Número de professores pré-inscritos no curso “Conexão Professor em Ação”.

Disciplinas	Polo de Paranavaí	Polo de Nova Esperança	Total
ARTE	22	14	36
CIÊNCIAS	23	0	23
BIOLOGIA	12	04	16
EDUCAÇÃO FÍSICA	18	0	18
ENSINO RELIGIOSO	07	0	07
FILOSOFIA	06	04	10
FÍSICA	0	0	0
GEOGRAFIA	25	29	54
HISTÓRIA	22	0	22
ENSINO RELIGIOSO	07	07	14
LÍNGUA ESTRANGEIRA	0	13	13
LÍNGUA PORTUGUESA	30	35	65
MATEMÁTICA	41	26	67
QUÍMICA	0	0	0
SOCIOLOGIA	06	04	10
TOTAL	220	136	356

Fonte: A autora.

A formação continuada promovida pela SEED-PR tinha como público-alvo os professores QPM e Processo Seletivo Simplificado (PSS), com finalidade de trazer reflexões teóricas e encaminhamentos pedagógicos práticos para a construção das atividades das disciplinas do currículo.

Na próxima seção, será discutido sobre os marcos legais e as fundamentações teóricas que fundamentaram a pesquisa.

4 MARCOS LEGAIS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

No respectivo capítulo, a ênfase será em relação às políticas públicas de educação, etapa fundamental e de profunda reflexão, cômnicos que estes são programas ou ações que surgiram com a finalidade de garantir formações continuadas dos professores por meio de cursos realizados pelo NRE.

Também será discorrido sobre os embasamentos teóricos sobre formações continuadas e sua importância em relação à prática do professor em sala de aula.

Na sequência, apresentaremos um elóquio sobre a abordagem CCS, sobre os fundamentos da abordagem e sua importância relacionada, especificamente, às formações continuadas, foco da investigação.

4.1 As Políticas Públicas Educacionais de Formação Continuada

Não obstante, compreendemos que as políticas públicas de formação continuada dão o amparo legal ao direito dos professores para que sejam oferecidas formações continuadas de qualidade. O professor do século XXI deveria buscar esse crescimento profissional e reconhecer nas formações um aparato rico e necessário que agrega inovações teóricas e uma provável ressignificação da prática pedagógica.

A seguir, faremos uma explanação sobre as políticas públicas de formação continuada a nível: Nacional, Estadual e Municipal.

4.1.1 Âmbito nacional

No âmbito da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9394/96), da qual despontou as políticas de formação de professores, depois de discussões e estudos estruturados nas tendências para a formação continuada que ao longo de décadas se concretizaram.

Assim sendo, a prática do professor debate-se sobre diferentes projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas, o que faz com que a sua formação profissional seja tratada, dentre outras, como elemento impulsionador para a transformação da escola, da educação e da sociedade.

Pode-se sinalizar, por exemplo, a preocupação com a sintonia dos objetivos da educação científica com os componentes curriculares apontando para uma visão de educação básica voltada para a formação da cidadania.

Outro intento, foi pensar nas estratégias de ensino que promovessem a interdisciplinaridade, além da proposta de uma multiplicidade de técnicas de ensino e estratégias didáticas com o intuito de possibilitar aos educandos, a inserção nas questões sociais e ao interesse científico.

Com base nas discussões nacionais sobre formação docente, outro ponto crucial era pensar no perfil do professor formador voltado, efetivamente, para uma nova concepção dos cursos de formação de professores e fomentar a sistematização e operacionalização entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1999) como forma de também oferecer a possibilidade de formações em nível de pós-graduação.

Assim, temos que considerar o professor como 'um sujeito epistemológico'. Portanto, há um percurso profissional que não limita o processo de formação docente ao momento de sua formação inicial. Neste sentido, é pertinente considerar o que Nóvoa (1988) discorre ao implicar o professor como adulto que aprende:

O adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional [...]. Mais importante do que pensar em formar esse adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu patrimônio vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva (NÓVOA, 1988, p.128).

Deparamo-nos com um arsenal de vocábulos os quais tentam a todo o momento nomear e renomear nomenclaturas em relação à educação em nosso país. Promovendo discursos insanos, sem teorias ou fundamentação no ritmo do senso comum, assim o número de leigos educacionais com ideias sugestivas, com o foco de promover uma educação completa, no qual sugere uma educação integral embasada na famosa frase "educação para todos", nos deixa reféns de um processo de uma educação elitizada, e que cada vez contempla menos as necessidades dos estudantes em nosso estado Paraná.

O que de fato comprova que a educação para todos é uma frase utópica cheia de incertezas e longe, bem longe de ser alcançada na sociedade

educacional. Enquanto não olharmos a educação como prioridade, estaremos remando contra a maré, ou promovendo uma navegação em “mares nunca dantes navegados” como sugere Camões em sua poesia.

Assim, a pesquisa enfatiza a necessidade de atentar aos dados e informações referentes à educação e às políticas públicas que alicerçam as formações de professores.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP, 1999), as escolas públicas brasileiras são responsáveis hoje pela educação de 45 milhões de estudantes. Esse número envolve todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive o superior. Só não foram incluídos os matriculados em cursos de pós-graduação. Dos 35,8 milhões de estudantes do ensino fundamental, 32,4 milhões (90,5%) estudam em escolas públicas e apenas 3,4 milhões (9,5%) em escolas particulares. No ensino médio, dos 6,9 milhões de alunos existentes, 82,4% estão nas escolas públicas.

Pelos dados apresentados pelo INEP (1999), percebemos um alto número de estudantes que frequentam a escola pública, com esse resultado partimos dos pressupostos: qual a qualidade dessa educação? De fato, é uma educação igualitária que chega a todos os estudantes e a aprendizagem tem significado para eles?

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, 2017).

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, 2009).

Assim as secretarias necessitam rever os seus processos formativos, oferecendo formações teóricas com impacto nas práticas em sala de aula, atendendo a demanda atual da sociedade, do conhecimento e da informação a qual estamos inseridos. Schlünzen *et al.* (2020) preconizam que devem atender ao contexto da escola e da vida, onde os docentes e estudantes estão inseridos respectivamente.

No âmbito da aprovação da LDBN – Lei 9394/96, despontou as políticas de formação de professores, as quais depois de muitas discussões e estudo estruturado nas tendências para a formação continuada acabaram ao longo de décadas se concretizando, dando subsídio legal e emancipatório, e novos direcionamentos educacionais, haja vista que anteriormente as “formações” eram robotizadas e sem contextualização, quando se tinha a oferta de cursos, muitas secretarias de educação realizavam somente com intuito da oferta pela oferta, sem construção, sem finalidades.

Nesse contexto, um marco na reforma do Ensino se instaura com a LDBEN 9394/96 e a formação de professores ganha um capítulo próprio:

Art.67- os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. [...] a atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo e equipes de uma ou mais escolas. (BRASIL, 2002, p.131).

Com a consolidação da LDB nº 9.394/96, um momento de esperança pairava no ar: a carreira do magistério. Documentadamente, há registros que o ápice político foi nas décadas de 1980 e 1990, época de crítica e triunfo em relação aos anos antecedentes no que se refere às políticas do ensino. O apogeu educacional foi arraigado em discussões em relação ao novo perfil do professor e sua formação, resultando em dois movimentos importantes: a revitalização do ensino e a reformulação dos cursos de Graduação e o aumento das pós-graduações no Brasil.

Na perspectiva de Saviani (1990), as diretrizes e bases da educação nacional não têm o poder por si só, de alterar a realidade educacional e, de modo especial, a formação inicial e continuada de professores, mas podem produzir efeitos em relação a essa mesma realidade, de tal modo que em uma avaliação posterior, podem ser considerados positivos ou negativos.

O portal do MEC informou no dia 19 de dezembro de 2018 que as formações de professores serão norteadas pela BNCC:

O texto define dez competências gerais e aponta que a formação inicial e continuada deve ser baseada em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento. A dimensão do conhecimento está relacionada ao domínio dos conteúdos. A prática refere-se a saber criar e gerir ambientes de aprendizagem. A terceira dimensão, engajamento, diz respeito ao comprometimento do professor com a aprendizagem e com a interação com os colegas de trabalho, as famílias e a comunidade escolar. Para cada dimensão, estão previstas quatro competências específicas.⁶ (BRASIL, 2018).

Tendo como referencial a dimensão política da prática docente, a partir dos anos de 1980, emerge outra significação com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação, em dezembro de 1996.

Aprofundam-se as diferentes propostas para a formação de professores, com o objetivo de elevar os níveis de qualidade da educação. Na reforma do campo da formação, nunca se viu tanto empenho, por parte do governo e de setores das universidades em fazer cumprir o parágrafo 40 do artigo 87 das Disposições Transitórias, da Nova LDB que diz: “Até o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996).

Diante das orientações nacionais, o estado do Paraná apresenta em suas legislações, aspectos que serão discorridos no item a seguir sobre as legislações de políticas públicas sobre as formações continuadas do Estado do Paraná.

4.1.2 Âmbito estadual - Paraná

O presente trabalho está pautado na reflexão em relação às formações continuadas ofertadas aos professores da rede estadual de ensino do Paraná. Percebe-se uma gama de formações continuadas que apesar dos esforços, não impactaram em mudanças no fazer do professor na sala de aula. Diante do exposto, em uma análise inicial sente-se que são descontextualizadas e que os objetivos não estão bem definidos para o propósito que se deseja: a formação continuada do Estado do Paraná, o envolvimento de todos os profissionais da escola (professores, agentes educacionais, equipes pedagógicas e diretiva). Segundo consta na página da SEED, a formação continuada tem por objetivo “Promover as ações pedagógicas e reflexões sobre os desafios sócio educacionais.

⁶ Assessoria de Comunicação Social. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/2018>.

Para tanto, apresenta-se uma série de textos legais, textos informativos, vídeos e outros recursos que subsidiarão os trabalhos em cada escola”. (PARANÁ, 2020)⁷

Segundo consta, também em sua página:

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná oferece a todos os profissionais da rede (professores, pedagogos, diretores, agentes educacionais) cursos de formação continuada nas modalidades presencial, em que o professor cursista precisa estar presente no local onde acontecerá a formação, semipresencial (presencial e online) e à distância (online). (PARANÁ, 2020)⁸

No Paraná, a última mudança em relação às formações continuadas foi no governo de Roberto Requião, o qual foi contemplado com o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), que é uma política pública de Estado regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010, com intuito de estabelecer relações entre os professores do ensino superior e os da educação básica, por meio de atividades teóricas-práticas, o trabalho era uma produção de conhecimento na prática escolar destinado a mudanças na escola pública paranaense.

O objetivo do PDE é proporcionar aos professores da rede pública estadual, subsídios teóricos metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, aplicadas à prática em sala de aula.

Gilioli, Oliveira e Pinheiro (2011) afirmaram que a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, durante a gestão do supracitado, nos anos de 2003 a 2008, desenvolveu um “[...] conjunto de ações para elaborar e estabelecer as diretrizes norteadoras da educação das escolas públicas paranaenses”.

No Governo do Carlos Alberto Richa, no período de 2011 a 2018, a proposta em relação ao PDE, ficou fragilizada, sem sequência, e não surgiu nada de novo. As formações eram em forma de oficinas ofertadas pelos técnicos pedagógicos dos NRE, contempladas no calendário escolar.

No atual governo do então Carlos Roberto Massa Júnior (Ratinho Júnior), iniciado em 2019, o PDE deu sequência, porém remodelou a oferta, contemplando em forma de aproveitamento e de mestrado/doutorado. Em 2019, a SEED inseriu

⁷ Texto retirado da página <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=736>. Acesso em 20 jul. 2020

⁸ Texto retirado da página <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=736>. Acesso em 20 jul. 2020

no quadro de formação continuada, outra proposta de formação que contempla todos os professores da rede estadual de educação, tanto os do QPM ou PSS. A divulgação foi pelo site da SEED. Também foram inseridas duas novas modalidades de formação continuada: o “Conexão Professor” e “Conexão Professor em Ação”.

Na sequência, analisamos quais políticas de formação continuadas foram implantadas na cidade de Paranaíba-PR, bem como a parceria com os professores da rede estadual de educação.

4.1.3 Âmbito municipal - Paranaíba

No Plano Municipal de Educação de Paranaíba, assinado em 23 de junho de 2015 pelo prefeito Rogério José Lorenzetti, as formações são contempladas nas seguintes metas:

META 1 - EDUCAÇÃO INFANTIL: Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 80% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PME.

1.8) promover a formação continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;

META 2 – ENSINO FUNDAMENTAL: Universalizar o Ensino Fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos, 95% dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste Plano Municipal de Educação.

2.11) assegurar a oferta da formação continuada de professores da rede pública municipal de ensino, instrumentalizando-os para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam para o ensino/aprendizagem;

2.14) articular e formalizar parcerias entre Município e Estado na oferta de formação continuada aos profissionais do magistério que atuam com estudantes em processo de transição do 5.o para o 6.o ano, orientando e subsidiando teórica e metodologicamente o planejamento das práticas pedagógicas. (PARANÁ, 2015).

A Meta 2-2.14, citada anteriormente, demonstra preocupação com a transição dos estudantes da Rede Municipal para a Rede Estadual, porém ainda há reclamações e discussões quando ele adentra o Ensino Fundamental II, em relação à aprendizagem.

Nesse sentido, vê-se que paulatinamente se introduziram novos modelos de formação para o ensino superior: cursos sequenciais, educação a distância e outros programas de cunho acadêmico científico. Em 2000, no X Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) em Brasília, alertou-se sobre os problemas que as novas políticas governamentais poderiam trazer para a formação do professor:

[...] por entender que as propostas mantêm as fragmentações na formação que enfatiza exclusivamente o conteúdo específico, as metodologias e o projeto pedagógico da escola, a concepção conteudista, tecnicista do professor, reduzindo-o a um “prático” com pretensão domínio da solução de problemas da prática cotidiana da escola e da sala de aula, alijado da investigação e da pesquisa sobre as condições concretas que geram estes problemas (ANFOPE, 2016, p. 18).

Assim sendo, a prática do professor debate-se sobre diferentes projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas, o que faz com que a sua formação profissional seja tratada, dentre outras, como elemento impulsionador para a transformação da escola, da educação e da sociedade. Porém, o professor deverá estar aberto a essas transformações e buscar formações que consolide sua prática, indo além do ensino e aprendizagem.

Cientes que há uma legislação que ampara os professores em direito a formações continuadas, que vai além da inicial, que perpassa os conhecimentos acadêmicos, as formações continuadas como estas estão sendo ofertadas dentro do contexto escolar. Qual a intenção das formações continuadas ofertadas aos educadores?

Nossos estudantes não são preparados e assegurados como prometido nas legislações, nos documentos, nos currículos norteadores dos trabalhos escolares. Saviani (2012, p.45) alerta sobre esta problemática:

E o papel do professor é o de garantir que o conhecimento seja adquirido, às vezes mesmo contra a vontade imediata da criança, que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar da sociedade.

Na luz de Saviani (2012), há uma preocupação em relação à aprendizagem dos estudantes de classe social menos abastadas, como eles estão sendo

preparados, vítimas de uma sociedade cruel, com propostas enganosas ferindo todos os princípios éticos, assim foge totalmente de uma aprendizagem singular, uma aprendizagem libertadora. Para que estes estudantes tenham condições de ir além dos muros escolares, este deve ter como base uma educação que garanta ir além dos conteúdos curriculares.

Assim, os professores precisam ter condições de evidenciar a importância do estudo de forma que consiga desenvolver essa importância para seu estudante.

A expectativa de que as escolas ensinem um grupo de alunos muito mais diversos, em um nível muito mais alto, cria demandas muito maiores para os professores. Ensinar a resolver problemas, criar e aplicar o conhecimento requer professores com conhecimentos profundos e flexíveis do conteúdo, que saibam que representar ideias de forma poderosa pode significar um processo produtivo de aprendizado para alunos que começam o ano escolar com diferentes níveis e tipos de conhecimento prévios. Professores que sejam capazes de avaliar como e o que os alunos estão aprendendo, e adaptar sua instrução a diferentes práticas de ensino. (DARLING-HAMMOND, 2014, v.4, n.2)

O professor deverá buscar ou apropriar de formações continuadas que tragam solidez a sua prática escolar, de maneira que seja o profissional que faça a diferença. Que consiga deixar marcas positivas em sua prática escolar. Onde consiga trabalhar com a pedagogia da essência.

A formação terá como base, uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (IMBERNÓN, 2010, p.48-49)

Nessa perspectiva, Imbernón (2010), cita a formação continuada como fundamental em qualquer modalidade educacional para alavancar a qualidade de ensino. Reconhece que há inúmeras formações, porém inadequadas ao contexto atual. Relata que há necessidade de formações concisas e eficientes que agreguem teoria e prática. Na perspectiva deste autor, as formações continuadas devem ser vivas e dinâmicas, com sugestões que são adaptáveis ao contexto escolar, primando pelo ensino que atenda às necessidades do estudante, não somente as necessidades presentes, como também futuras.

Saviani (2012) aponta a diferença entre “pedagogia da existência” e “pedagogia da essência”, em que a primeira é de caráter reacionário e a segunda se trata de uma visão que a essência humana de todos deveria ter as mesmas condições, respeitando suas individualidades, atendendo às demandas emergentes do século XXI.

Saviani (2012) afirma que o professor deve estar aberto a ensinar o seu estudante mesmo diante da negação da sua parte, esforços são necessários para a aquisição dos conteúdos e mais chances de participar da vida em sociedade.

[...] a educação jamais é uma dádiva, uma doação de uma pessoa que sabe àqueles que não sabem, mas algo que se apresenta como um desafio para educador e educando, um desafio que é a própria realidade composta de situações-problema, de inquietações, de angústias e de aspirações do grupo. Isto constitui a matéria-prima do processo educacional (OLIVEIRA, 1989, p. 31).

Após estudos sobre as leis relacionadas às políticas públicas de formações continuadas, percebe-se que os professores estão alicerçados, porém quando adentramos na prática da formação continuada, a realidade muitas vezes é outra.

4.2 Reflexões sobre a Formação Continuada

Sabemos que o modelo de formações continuadas ofertadas ao longo da carreira do professor está longe de ser uma formação que contempla o perfil do professor do século XXI. Nessa perspectiva, o objetivo do estudo é uma reflexão acerca da importância de fundamentos que agregam a prática pedagógica, ou seja, gerar uma luz ao trabalho docente em relação ao perfil do professor e sua prática em sala de aula.

Entende-se que para o professor chegar a esse patamar de professor, de maneira que consiga ir além dos conteúdos educacionais, deve ter respaldo em formações que compreendam a estreita relação entre ensinar e como ensinar, de modo a perceber e se ver dentro da atuação docente, ocasionando mudanças em seus direcionamentos educacionais.

A formação do professor é uma opção diante dos percalços e fragilidades de sua formação inicial e formações continuadas, para auxiliá-lo em sua vida profissional com transformações e mudanças de forma efetiva no contexto escolar.

A formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas (LIBÂNEO, 2004, p.227)

Partindo dos pressupostos em relação à formação continuada, nos deparamos com inúmeros conceitos que perpetuam algumas concepções errôneas, embasadas em linhas que não subsidiam uma prática pedagógica e metodológica satisfatória, de forma descontextualizada sem aplicabilidade em sala de aula. Neste sentido, de acordo com Schlünzen *et al.* (2020), para formar segundo a abordagem CCS, o problema deve partir do contexto e ter significado para o professor, para que se tenha impacto no seu fazer pedagógico.

Assim Nóvoa (1995) relata que as formações continuadas ofertadas ao longo do processo educacional pouco se aproveitam nos espaços escolares, haja vista necessitamos de uma formação voltada também para os professores, para que estes se vejam dentro de um processo educacional, encontrando nas formações continuadas um algo a mais, não somente como um recurso de aplicabilidade em sua prática docente, mas também como meio para que esta formação implica em reflexões voltadas a si mesmo, para que estes sintam-se confortáveis ao conduzir sua prática diária em sala de aula de forma clara, buscando promover uma educação efetiva.

Schlünzen *et al.* (2020) questionam a formação inicial, que forma as pessoas para a universidade e não para a escola. Pois sabemos que muitas formações iniciais não promovem uma licenciatura capaz de desbravar o espaço escolar e este professor se depara com uma gama de dificuldades advindas do processo educacional, outrora longe do que as instituições ensinaram a estes estudantes.

Nesta mesma linha de raciocínio, Esteve (1996, p.109), preconiza que:

O professor novato sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que obteve a sua formação: sobretudo, tendo em conta que os professores mais experientes, valendo-se da sua antiguidade, os irão obsequiar com os piores grupos, os piores horários, os piores alunos e as piores condições de trabalho.

Como uma gama de informações que recebemos a todo o momento, deveríamos direcionar também para que este professor se enxergue, além dos currículos, além dos documentos norteadores em um processo crítico e reflexivo, que consiga direcionar seu trabalho além dos conteúdos de cunho pedagógico, alavancando sua prática promovendo uma educação de qualidade, nesse perfil de professor que consegue ir além, com posicionamento social, com autoquestionamento, tomada de decisões que implica em uma participação ativa.

A relação necessária entre teoria e prática atrelada à consciência crítica reflexiva sobre o seu fazer pedagógico, engloba a ideia do diferencial em relação à uma nova práxis como caminho à docência, enquanto ação transformadora.

Efetivamente, rejeitar a mobilidade da prática profissional por meio da aplicação de um conhecimento científico indiscutível a resolução de problemas, ao assinalar que há sempre um movimento de valores pelo qual se identificam algumas situações como problemáticas, ao reconhecer que ela se move sempre entre incertezas e dilemas, está se aceitando que a docência não pode se desligar dos pressupostos interpretativos e de valores dos professores sobre o ensino e suas circunstâncias. (CONTRERAS, 2002, p.133)

Se partirmos do pressuposto das inúmeras ofertas relacionadas à formação continuada, nas mais distintas modalidades de ofertas, sejam elas: *on-line*, presencial, semipresencial, voltada à prática educativa, voltadas às teorias educacionais com promessas mirabolantes de mudanças educacionais. Por que mesmo diante de tantas ofertas de formação a maioria dos professores não se sentem confortáveis em sala de aula, não conseguem ir além dos conteúdos curriculares?

Partindo desta premissa, podemos sinalizar que talvez as formações continuadas ofertadas não estão de fato suprindo as necessidades pedagógicas desse modelo de professor do século XXI. Todo esse *mal-estar docente*, segundo Esteve (1996, p.97), surge de múltiplos fatores relacionados ao professor devido ao efeito da mudança social.

Há diversos indicadores que referem um abaixamento da qualidade do ensino. O avanço contínuo das ciências e a necessidade de integrar novos conteúdos impõem uma dinâmica de renovação permanente, em que os professores têm de aceitar mudanças profundas na concepção e no desempenho da sua profissão. É preciso evitar o desajustamento e a desmoralização do

professorado, bem como crescente mal-estar docente, pois um ensino de qualidade torna-se cada vez mais imprescindível.

As mudanças sociais em relação à educação são imprescindíveis, para o surgimento do professor, se analisarmos o contexto atual, é assustador e complexo.

A partir do estudo de Nóvoa (1992), há dois fatores pertinentes que implicam na prática do professor; ele cita fatores de primeira ordem que relaciona a questões direcionadas ao professor em sala de aula, relativo a emoções, sentimentos. E a segunda chamada por fatores de segunda ordem, com inferência a fatores contextuais, as dificuldades em sala de aula são vistas como fonte de culpabilidade das funções do professor.

Percebe-se uma discussão exacerbada entre teoria e prática, não há uma educação com significados quando não partimos de um pressuposto educacional com foco na aprendizagem do estudante.

Segundo autores como Contreras (2002), Esteve (1996), Pimenta e Ghedin (2005), Giroux (1986), Freire (1997), dentre outros. Instituições de formação de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais.

Giroux (1986, p.23) completa esta ideia afirmando que em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor.

Para Schön (1983), a referência ao profissional reflexivo, se dá pela forma como esse profissional resolve as questões, dificuldades relacionadas ao contexto educacional, de forma clara, reflexiva.

Assim, analisando as considerações de “reflexões” na formação continuada dos professores, na grande maioria das formações ofertadas não há espaço para esse momento, os formadores entregam aos professores todos os materiais prontos e discutidos e acabados, somente para aplicá-lo em sala de aula, sem elementos teóricos ou contextualizados “que se prende a uma realidade instrumental, que se encontra pronta e acabada” (LIBÂNEO, 2012). Schlünzen *et al.* (2020) salientam que no processo formativo é imprescindível que o professor seja levado a refletir constantemente sobre as suas ações, inclusive em relação às dos seus discentes.

Encontra-se a visão da escola como meio organizado para o desenvolvimento do estudante que visa à formação do conhecimento científico, superando o conhecimento cotidiano. Um ensino envolvente muda o estudante qualitativamente, provoca, instiga, leva-o a ver o fenômeno para além de sua aparência, desenvolve o pensamento teórico, diante disso a formação inicial e continuada de professores deve ter como princípio o estudo de uma teoria que sustente a prática pedagógica, visando à potencialização do desenvolvimento humano.

Em Freire (1996), encontramos a base da reflexão que a formação docente se configura a partir de um movimento contínuo de ação e reflexão, este, que articula atos e atuações num âmbito de aproximações entre a experiência do cotidiano escolar e a concepção teórica. O que exige a compreensão de que “[...] não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura” (FREIRE, 1996, p.63).

Mesmo com tantas adversidades o professor deve ir ao encontro do que ele busca, sempre atento ao ensino sistematizado, reafirmando uma prática educativa consistente e responsável atenta aos anseios e diversidades dos seus estudantes.

Em Cunha (1999) encontramos os contrapontos que ressaltam que existem pontos de tensões e desafios que precisam ser enfrentados na formação inicial de professores e que podem contribuir para a construção da identidade e formação docente.

A fundamentação em Bakhtin é a partir da premissa de que é a partir do efeito mobilizador das palavras que, segundo Bakhtin (2006, p. 115) “[...] defino-me em relação ao outro”, quando se leva em conta o processo de formação continuada dos professores e que se compreende não apenas no que o professor agrega a ele, mas na dimensão do seu ato reflexivo e na sua prática de sala de aula.

Neste mesmo sentido, na perspectiva de Nóvoa (2007), o autor admite a existência de elaboração de um conhecimento pessoal no interior do conhecimento profissional, isso possibilita captar o sentido de uma profissão que está no cerne da identidade profissional docente. Assim, a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva onde a identidade pessoal e profissional se entrelaçam.

Diante destas discussões, a identidade do sujeito/professor deve permanecer intrínseca aos desafios oriundos da escola, se reconhecer como professor, acreditar que a profissão docente é peculiar às demais profissões.

A proposta pretende partir da ideia de Libâneo (2006) para quem as confusões da legislação e das dificuldades em se obter consenso sobre os currículos fazem com que aconteça uma falta de realismo em captar necessidades reais de formação continuada e as demandas das escolas e seus professores de uma maneira mais específica, pois o que vemos é uma formação baseada não nas singularidades das disciplinas, mas uma formação igual, moldada para o todo de forma igualitária a todos.

Santos (2000), em artigo sobre o modo como os docentes aprendem, amplia essa discussão, pois não é apenas questão de saber como os docentes aprendem, mas que condições eles têm, em sua escola, para integrar o aprendizado às suas práticas cotidianas? O entusiasmo e o interesse dos colegas de trabalho, as condições materiais e organizacionais da escola, a disponibilidade da direção da escola para as inovações, são fatores que podem facilitar (e sua ausência, dificultar ou mesmo impedir) a inclusão de novas práticas em sala de aula, em decorrência de ações formadoras.

O que mais se encontra na literatura sobre a formação de professores, em particular, são temas que expressam constatações de que geralmente os professores não têm tido formação adequada para dar conta dos desafios do processo de ensino e aprendizagem, em qualquer nível de escolaridade, principalmente, para responder às demandas do século XXI.

Delors *et al.* (2001) já sinaliza que esta preocupação contemporânea leva a esta discussão ao destacar que os indivíduos não mais aceitam apenas a transmissão da informação, mas buscam construí-la de forma a relacionar e aplicar o aprendizado às situações vivenciadas, considerando que o processo de aprendizagem nunca está acabado e pode ser enriquecido com todas as experiências vividas. Schlünzen *et al.* (2020) preconizam que trabalhar com a estratégia pedagógica dos desenvolvimentos de projetos, dentro da abordagem CCS, possibilita que os estudantes, aprendam os conteúdos disciplinares a partir de suas vivências.

Verifica-se que durante os últimos anos, muitos profissionais docentes têm optado pela qualificação e formação profissional, na tentativa de acompanhar o que

prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), número 9394/96, sobre a formação profissional.

Assegurados pela lei, os educadores têm caminhado na busca pela própria formação, fazendo cursos de pós-graduação, participando de palestras, entre outros. Muitas vezes, esses cursos são distantes da sua formação, apenas para garantir a sua formação, mas não com a preocupação com o ensino para que o seu estudante aprenda de fato. Enfrentar essas questões remetem-nos a movimentos analíticos que nos permitem ampliar a compreensão da formação de professores. Um desses movimentos refere-se ao estudo e à investigação do modo como aprendem os professores, do modo como se formam.

Essa questão promove uma angústia tanto no formador quanto no formado, e, em decorrência de nossa história, percebemos que já se tem consciência da necessidade desta mudança, mas a dificuldade está em como fazer. Programas são definidos, cursos são desencadeados, conferências são proferidas, mas não se questiona para quem são dirigidas, quais as necessidades dos que deles participam em que medida influenciam os professores a quem são destinados e como são traduzidos posteriormente em ações concretas nas escolas, em que medida o sistema usufrui e se desenvolve em razão das atividades formativas desencadeadas e, posteriormente, utilizadas.

No decorrer do processo educacional é importante o professor se perceber dentro da escola, quando discutimos sobre o seu papel, vemos uma luta diária e desgastante, no qual ele não se vê dentro do processo, sente-se perdido diante de tantas novidades, documentos norteadores, currículos e propostas pedagógicas inseridas para melhoria no contexto escolar.

Se pararmos para refletir e pontuar, de fato as universidades formadoras estão inserindo professores cada vez mais imaturos em relação à sala de aula, professores que não conhecem a realidade do cotidiano escolar, que não conseguem nem realizar o trabalho mais simples, quem dirá o de formar o seu estudante. Neste sentido, reafirmando Schlünzen *et al.* (2020), os autores alertam que as instituições de ensino superior não devem formar seus discentes para as universidades e sim para as escolas.

Os docentes chegam na escola esperando e imaginando a sala de aula de forma homogênea, com carteiras enfileiradas e estudantes todos do mesmo formato. Quando sabemos que o espaço escolar está muito diferente daquele

representado em outras épocas, ou até mesmo representado nos cursos de graduação. Além disso, há que se compreender que no século XXI, os estudantes são tecnológicos e com múltiplas maneiras de aprender, onde o professor deve ter disposição e conhecimento para lidar com tantas diversidades dentro da sala de aula.

Nesse emaranhado percebe-se a importância de galgar novos caminhos e ofertar formação que contemple essa necessidade imediata de mostrar o que é real. Bem como, que estamos em um momento que não podemos mais fechar os olhos e somente apontar culpados. Afinal quem é o culpado? O sistema? O governo? As instituições? Os professores?

Se entrarmos no campo da discussão iremos percorrer caminhos sinuosos e em contrapartida atrasar ainda mais o processo educacional. Assim, saímos do campo do conformismo e buscamos com essa pesquisa, dar um direcionamento educacional às ofertas de formação de professores da rede estadual de educação do Paraná.

Observa-se que muitos professores pedem socorro calado ao redor, afogados nos compromissos diários, com cargas horárias desumanas, e uma gama de registros e obrigações a serem cumpridas. Arcabouço de obrigações burocráticas. E a aprendizagem? Em qual momento de fato acontecerá?

Assim percebemos por meio desse estudo a importância da formação continuada de qualidade para o saber docente, promovendo assim a construção de um professor reflexivo, que pondera sua prática em sala de aula, que consegue ter uma sequência didática que enriqueça seu desempenho profissional. Quando nos deparamos com um profissional reflexivo pesquisador da sua própria prática, com uma sequência didática bem planejada, percebemos a qualidade das aulas e a eficiência em relação ao desenrolar dos problemas cotidianos de uma sala de aula, fazendo dessa escola um lugar de diálogo e socialização.

Nesse contexto, de importância e valorização das formações continuadas adaptadas aos anseios dos professores do século XXI, que buscam capacitações de qualidade, mas que também se adaptam a sua rotina de constantes obrigações e afazeres oriundos da função “professor”. Uma das opções seria uma formação ofertada e direcionada em um ambiente híbrido, ou seja que se adaptasse à realidade e ao interesse do professor.

O ensino híbrido, ou *blended learning*, é uma propensão do sistema educacional do século 21, que mescla o ensino presencial e propostas de ensino *on-line*, conectando a educação à tecnologia.

Para Moran (2015), a educação e o ensino são híbridos, pois assim conseguimos ensinar e aprender das mais diversas formas, a qualquer momento, e em várias opções de espaços. Nessa perspectiva, em relação aos espaços de aprendizagens, com o surgimento de novos cenários educacionais, alunos com novos perfis e modos de aprendizado, tecnologias digitais disponíveis para contribuir com novas metodologias, precisamos aprender e direcionar uma nova forma de ensino, que se adapte às novas formas de aprender e ensinar.

Para este autor, a educação híbrida acontece quando se integra as várias áreas do conhecimento, seja no modelo disciplinar ou não. Contemplando um currículo mais flexível que planeje o que é básico e fundamental para todos e que permita, ao mesmo tempo, caminhos personalizados para atender às necessidades de cada aluno. Esse ensino acrescenta também a integração entre os momentos e atividades presenciais ou não. O professor poderá trabalhar com encaminhamentos metodológicos, sejam eles, tradicionais ou não.

Associando essas ideias que compõem os processos de ensino e aprendizagem, é fundamental a implementação de diferentes tecnologias para adequar as novas metodologias. Para isso é fundamental, um olhar diferenciado quanto aos seus usos e possibilidades, atento à especificidade de cada turma, de cada aluno, atentos às potencialidades e limitações dos recursos em cada contexto (MORAN, 2015).

Partindo desse contexto apresentado por Moran (2015), adentramos nos encaminhamentos metodológicos da sequência didática, para dar subsídio teórico e metodológico à proposta de formação de professores. Autores como Zabala (1998) e Oliveira (2013) defendem que para um direcionamento efetivo e com bons resultados educacionais e agregado de construção e simbologias e significados, o trabalho deve ser pautado na sequência didática como elemento que agrega sentido e valor as formações continuadas, haja vista estas devem ser recheadas de direcionamentos metodológicos e aplicabilidade em sala de aula. Zabala (1998, p.18) define a sequência didática como "um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos".

Oliveira (2013, p. 39) define sequência didática como

[...] um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino aprendizagem.

No processo de formação continuada, Schlünzen (2015) enfatiza que esta deve partir da vivência do professor, de forma que vai contextualizando com sua prática diária, buscando bons resultados educacionais, agregado de construção e simbologias e significados. Segundo Zabala (1998), a prática pedagógica está atrelada a uma organização pedagógica, para assim executá-la. Nessa mesma linha, o autor pondera que a aprendizagem do estudante somente se concretiza a partir da inferência do professor no cotidiano da sala de aula.

Schlünzen *et al.* (2020) afirmam que na abordagem CCS, a aprendizagem significativa ocorre quando o professor, atua mediando pedagogicamente, orientando o estudante para que ocorra a formalização e sistematização dos conteúdos trabalhados. Partindo desse pressuposto precisamos ter um novo olhar para as práticas pedagógicas em relação à qualidade da formação do professor para melhoria do aprendizado dos estudantes. Essa nova roupagem educacional, não se caracteriza como “modismo pedagógico”, mas como método e estratégia de ensino alicerçados em estudos e pesquisas que impactam na prática do professor.

A sequência didática é uma dessas estratégias, porém com foco nas melhorias do aprendizado dos estudantes, as atividades são elaboradas e desenvolvidas seguindo uma lógica sequencial de compartilhamento e evolução do conhecimento. Dessa forma, os professores podem dar direcionamentos ao seu processo de ensino e, ao mesmo tempo, construir atividades pedagógicas, e, com isso, dar seu significado ao aprendizado.

O Quadro 5 foi apresentado pela Profa. Dra. Daniela Melaré Vieira de Barros, no dia 12 de novembro de 2020, na disciplina “Tópico Especial 2: Políticas Públicas e Inclusão Digital, Educacional e Social”, discutindo o tema “Estilos de uso do Virtual para a personalização do Ensino e Aprendizagem online: aspectos inovadores e inclusivos”. A disciplina é do programa de Pós-graduação em Educação da Unoeste. A autora propõe estratégias no processo educativo online, aprofundando o conhecimento em relação às ofertas de formação de professores no

on-line, estes elementos são importantes para verificar o que a formação contempla, pois uma sequência didática é um desenho de um curso com bons resultados.

Quadro 5 - Elementos para propor estratégias no processo educativo online.

Conteúdo, Objetivo e Competência da aula.	Estratégia(s) selecionada (s) e a descrição da(s) mesma(s).	Interfaces, Softwares, Aplicativos, Ferramentas Online.
Definir o conteúdo, objetivo e competência que o estudante deverá atingir e alcançar.	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever a estratégia pensada para o trabalho a ser desenvolvido. Estratégias diferenciadas que contemplem o conceito didático anteriormente mencionado neste trabalho. (personalização, estilos de uso do virtual) • Estratégias em Grupo, Colaborativas ou Autônomas. 	<p>Colocar as opções das tecnologias que tem disponíveis e que na sua percepção poderiam ser importantes de serem utilizadas para a aprendizagem do estudante.</p> <p>A partir dessas opções, selecionar respondendo às seguintes perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Qual das tecnologias que tenho como opção vai potencializar o ensino desse conteúdo? 2- Quais os recursos (<i>links</i>, formatos, animações, possibilidades, ações que realiza) que esta tecnologia apresenta para que o estudante trabalhe o aprendizado do conteúdo? 3- O que será diferente na aprendizagem do estudante com o uso dessa tecnologia em relação à aprendizagem somente com lápis e papel?

Fonte: (BARROS, 2020).

A inquietação com o objeto de estudo sobre formação continuada de professores não é tenro no contexto educacional, haja vista, há preocupações e discussões nas mais diversas esferas como poder público, políticas públicas, instituições formais e informais, redes públicas e privadas, entre tantas outras modalidades. A formação continuada de professores tem sido discutida como meio de aperfeiçoar os conhecimentos referentes à atividade dos professores, realizada após a formação inicial com intuito de garantir um ensino de qualidade aos estudantes.

Esta deve estar ligada ao crescimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, podendo dar um novo significado à prática pedagógica, motivando a atuação do professor. Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação (IMBERNÓN, 2010).

No decorrer da vida acadêmica, no que se refere às licenciaturas, somos bombardeados de informações em relação aos conteúdos aplicados em sala de aula, postura dos professores, formas de lecionar e tantos outros. Assim, quando adentramos o espaço escolar nos deparamos com uma aventura, misto de surpresa, medo e fragilidades, pois o que nos foi ofertado ao longo da conclusão do curso é insuficiente para atuar na realidade escolar. Assim o tema formação continuada é o ponto de partida para impulsionar e direcionar o professor.

Como citado no capítulo anterior há legislações e amparo legal em relação ao direito a essa formação continuada de qualidade que preza pela conduta do professor em sala de aula, aprimorando suas metodologias de trabalho.

As políticas públicas educacionais e os documentos norteadores reconhecem que os resultados somente serão satisfatórios, quando os professores sentirem segurança em sala de aula, seja no desenvolvimento do ensino dos conteúdos, na elaboração do seu plano de aula. O conceito de formação continuada pode ser discutido por diversos ângulos, cômicos que é uma atividade que auxilia na atuação profissional na efetividade do trabalho em sala de aula.

Como postulam os autores a seguir, as formações continuadas, na perspectiva de Gatti (2008), é uma oportunidade de conhecimento, reflexão, debate e troca que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer nível é considerado formação continuada.

Na visão de Ferreira (1996), a escola de hoje está indo por um caminho que precisamos repensar sobre a formação do professor que tem que ser uma formação continuada para ensinar aos alunos resultados positivos onde ele possa usufruir as práticas pedagógicas com professores atualizados e modernizados.

Para Ferreira (1996), nossas escolas atuais passam por um processo de análise sobre a formação continuada do professor para que esta formação de fato agregue resultados positivos à aprendizagem dos estudantes.

Saviani (1994) salienta que dentro desta perspectiva a escola tem o papel de direcionar os estudantes a saberes sistematizados, científicos, o homem está em constante existência para adaptar-se à natureza e a si ajustando as suas necessidades.

Segundo Imbernón (2011, p.41), “o processo de formação deve adotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores”. Ainda é um desafio a ser trilhado a cada

dia na formação de professores, a formação é necessária para a elaboração e construção de conhecimentos no cotidiano, por isso, a formação continuada faz parte da sala de aula. Grande parte dos educadores pensa que ao terminar a faculdade não precisa participar de cursos e aprender novas estratégias de aprendizagem. Os docentes precisam reconstruir um novo olhar sobre a educação, com vistas a pensar que a nossa formação continuada deve nos realimentar continuamente se queremos educar, sendo pesquisadores de suas próprias práticas.

Pensando na construção de uma proposta de formação docente fundamentada na abordagem CCS e da sua sequência didática, na sequência discorreremos sobre a relevância da Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa.

4.3 Formação segundo a Abordagem CCS

A abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa foi idealizada por Schlünzen (2000), em sua tese de doutorado “Mudanças nas Práticas Pedagógicas do Professor: Criando um Ambiente Construcionista, Contextualizado e Significativo para Crianças com Necessidades Especiais e Físicas”. A pesquisa idealizava um ambiente de aprendizagem de forma colaborativa entre professores e estudantes com deficiência, por meio da estratégia pedagógica de desenvolvimento de projetos.

Em 2015, defendeu sua tese de livre docência “Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva”. Nesse trabalho, a pesquisadora apresenta os resultados dos estudos relacionados ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), os quais estavam inseridos nos processos de ensino e aprendizagem utilizando as metodologias ativas, como aporte para a educação inclusiva (SCHLÜNZEN *et al.*, 2020).

Com resultados cada vez mais promissores e importantes para a educação, em 2016, Schlünzen e Santos lançam o livro “Práticas pedagógicas do professor: Abordagem construcionista, contextualizada e significativa para uma educação inclusiva”. A sensibilidade do olhar das autoras nos mostram resultados plausíveis em relação ao formato do direcionamento sobre a inclusão de crianças público-alvo

da Educação Especial no ambiente escolar regular, usando as ferramentas de TDIC para auxiliar na inserção desses estudantes.

As autoras definem que a abordagem é construcionista, pois “consiste em criar situações problema que permitam ao estudante resolver questões reais e aprender com o uso e com a experiência dos conceitos envolvidos em suas resoluções” (SCHLÜNZEN *et al.*, 2020, p. 62).

Na mesma perspectiva, Schlünzen (2020, p.78) relata que “na abordagem construcionista de ensino e aprendizagem, quando o estudante consegue perceber o sentido atribuído à tarefa ou ao conteúdo aprendido, sua intencionalidade e funcionalidade real, a atividade se torna atraente, pertinente a uma necessidade, que o motiva e provoca o seu interesse”.

O idealizador do construcionismo foi Papert (1985) que o define como uma “abordagem educacional onde o aluno constrói o seu próprio aprendizado, a partir de ações físicas ou mentais que ele exerce no ambiente onde vive” (VALENTE, 1991, p. 57), partindo do seu interesse.

Para Schlünzen e Santos (2016), a abordagem é contextualizada, porque abriga em sua fundamentação a vivência do estudante dentro do ambiente escolar, uma conexão entre sua própria história em harmonia com a sua realidade. Por fim, a abordagem é significativa, pois apresenta duas conexões de suma importância no âmbito educacional, no desenvolvimento de atividades (projetos e trabalhos) em sala de aula, quando o estudante se depara com conceitos que não possui conhecimento. Nesse momento, o professor atua como mediador na formalização e sistematização desse conceito para, então, o estudante compreender o seu significado (SCHLÜNZEN; SANTOS, 2016).

A idealização da abordagem CCS é fundamentada em três teorias que são a base do Construcionismo: piagetiana, vigotskiana e freireana. Na teoria piagetiana, a tendência que soma a abordagem construcionista, uma vez que sua perspectiva é interacionista e cognitivista, parte do princípio de que a aquisição do conhecimento é entendida como um processo de construção contínua do ser humano em sua relação com o objeto.

Segundo Piaget (*apud* COLL, 1992, p.170), “o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado desde o nascimento (inatismo), nem como resultado do simples registro de percepções e informações (empirismo)”. Assim

ocorrem as ações e reações do sujeito com o ambiente onde vive, portanto, o conhecimento é uma construção resultado das interações com o meio.

Na abordagem CCS, essa construção dá-se de maneira que o uso de tecnologias altera as estruturas do pensamento (mentais), por meio da interação do estudante com os mais diversos recursos, proporcionando uma reflexão constante com o papel de depurar os processos de constituição de tal interação. (SCHLÜNZEN *et al.*, 2020, p. 92)

A contribuição na perspectiva vigotskiana (1989) discorre sobre o aprendizado decorrer da compreensão do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade. Nessa linha de pensamento, a interação entre o indivíduo *versus* ambiente é denominada experiência pessoalmente significativa. Dessa maneira, a ação comunicativa entre o estudante e seus pares, com a mediação pedagógica do professor, bem como a manipulação de objetos, em um ambiente que valorize a cooperação para a construção de algo que expresse as diferentes habilidades, permite avanços nos níveis de desenvolvimento dos indivíduos. (SCHLÜNZEN *et al.*, 2020, p.93)

Na teoria freiriana, temos a defesa da educação libertadora, saindo da lógica da educação bancária, em que o estudante recebe a informação passada pelo professor. Além disso, associa a educação à luta e à organização de classe do oprimido, insere elementos na prática pedagógica, por isso que “[...] a conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Essa unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.” (FREIRE, 1979, p. 26).

Segundo Gadotti (1988), Paulo Freire não considera o papel informativo, o ato de *conhecimento* na relação educativa, mas insiste que o conhecimento não é suficiente se, ao lado e junto deste, não se elabora uma *nova teoria do conhecimento* e se os oprimidos não podem adquirir uma *nova estrutura do conhecimento* que lhes permita reelaborar e reordenar seus próprios conhecimentos e apropriar-se de outros.

Diante do exposto, Schlünzen *et al.* (2020, p. 94) advogam “com isso, na abordagem CCS, a prática pedagógica deve estar além da simples instrução, fazendo com que a prática deixe de ser “bancária”, ou seja, fazendo com que o professor deixe de “depositar” informações nos estudantes.”

Por fim, após a compreensão das bases teóricas da abordagem CCS, nos próximos tópicos faremos uma análise sobre a formação continuada “Conexão professor em ação” e definiremos princípios para uma formação continuada embasada na abordagem.

5 RESULTADOS E ANÁLISE DO CURSO “CONEXÃO PROFESSOR EM AÇÃO” COM BASE NA ABORDAGEM CCS

Em relação à formação continuada “Conexão Professor em Ação”, no dia 25 de março de 2019, saiu a orientação N° 05/2019 (ANEXO D), com informações sobre a oferta das formações continuadas. No mesmo ano, o então Superintendente da Educação do Paraná Raph Gomes Alves, já havia proposto uma formação continuada denominada “Conexão Professor”. Este curso seria no formato de *lives*, assim poderiam ser assistidas na hora-atividade concentrada dos professores, porém, já neste quesito apresenta-se uma fragilidade, pois um número significativo de escolas não consegue contemplar “a hora-atividade concentrada”. Tal dificuldade se deve ao fato de depender de horários e escalas de trabalho, entretanto, as escolas de grande e médio porte não conseguem ter esta definição.

Assim, a partir da Resolução 05/2019, já mencionada anteriormente, foi ofertada aos professores uma outra possibilidade de formação continuada a “Conexão Professor em Ação”. Essa nova formação foi destinada aos professores das instituições da Rede Pública Estadual e das Redes Municipais de Ensino do Paraná e aconteceu de acordo com as normas estabelecidas na orientação N° 05/2019, que se encontra na íntegra no Anexo D.

Conforme consta em sua página, para a Rede Estadual, o Programa “Conexão Professor em Ação” substitui a “Formação em Ação Disciplinar (FAD)”, previsto em calendário escolar, conforme Instrução 19/2018 SEED/SUED e Resolução 09/2019 (GS/SEED). Os objetivos pretendidos no programa oferecido, em 2019, eram:

- a)** Desenvolver oficinas a partir de conteúdos selecionados no Referencial Curricular do Paraná (Ensino Fundamental) e nos documentos orientadores do Ensino Médio que possibilitem a articulação das dimensões teórica e prática dos conhecimentos;
- b)** Ofertar formação aos professores da rede estadual e das redes municipais que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- c)** Ofertar formação continuada para os profissionais no período destinado à sua hora-atividade, no caso dos professores da rede estadual;
- d)** Apresentar possibilidades de encaminhamentos metodológicos a serem aplicados em sala de aula;
- e)** Refletir acerca dos resultados obtidos pelas instituições de ensino nas avaliações diagnósticas, utilizando-os para desenvolver práticas que promovam a melhoria da leitura e da resolução de problemas, utilizando os descritores da Prova Paraná;

f) Potencializar a troca de experiências entre os professores, por meio da socialização de suas produções e reflexões sobre as suas práticas. (PARANÁ, 2019).

No primeiro objetivo, item (a), está relacionada a nova proposta inserida nas escolas estaduais do Paraná, que surgiu a partir da implantação do Referencial Curricular do Paraná, embasado na BNCC que “define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica em todas as escolas do país, sejam elas municipais, estaduais ou particulares”. (PARANÁ, 2018)

Depois que a BNCC foi homologada pelo Ministério da Educação, em 2019, e se tornou obrigatória nos currículos brasileiros, foi gerado no estado um documento chamado “Referencial Curricular do Paraná, denominado: Princípios, direitos e orientações”. Esse procedimento seguiu as orientações do Conselho Nacional de Educação no Parecer nº 15/2017 (CNE/CEB), e as suas determinações constantes da Resolução nº02/2017-CNE/CEB.

O documento foi implantado nas redes estaduais em meados de 2019 e efetivado em 2020. Substituindo as Diretrizes Curriculares do Paraná, implantadas de 2008/2009 até 2019. Na sequência serão analisados os seguintes aspectos relacionados à formação continuada e suas especificidades:

- Se a formação continuada está pautada nas legislações sugeridas nas políticas públicas de formação continuada, averiguando se a referida proposta contempla de fato o que se propõe nas legislações;
- Se os recursos tecnológicos **utilizados** estão adequados ao contexto e à realidade do professor, bem como se o material disponível para estudo está adequado ao contexto e a vivência do professor em sala de aula, em relação a sua prática;
- Se a mediação pedagógica realizada está de acordo com a abordagem CCS;
- Dos elementos que serão avaliados a seguir, serão destacados os critérios de avaliação definidos por si, como por exemplo, eficácia, tecnologia utilizada, percurso e material.

Não se trata de uma crítica de pontos positivos e negativos, mas sim uma avaliação fundamentada no referencial.

5.1 Plataforma da formação continuada

Além dos objetivos já citados anteriormente, a meta principal da formação “Conexão em Professor em Ação”, era auxiliar os professores na elaboração de seus planos de aulas, com sugestões de metodologias que seriam aplicadas em sala de aula. De acordo com a abordagem CCS, esta atividade seria interessante, pois cada professor elaboraria um plano de aula para depois desenvolver na sua sala de aula. Ou seja, o professor-cursista estaria construindo algo dentro do seu contexto de forma significativa. O que se observava é que esta formação tinha a intenção de promover a interação entre os documentos de subsídio teórico, para auxiliar na construção do plano de aula com a intenção de orientar a prática pedagógica do professor na sala de aula, haja vista que eles deixariam de utilizar um documento norteador para o trabalho docente de mais de 10 anos para abraçar uma novidade.

A meta era que todos os professores fossem formados, porém não aconteceu como já relatado anteriormente, o número de professores que realizaram a inscrição foi insignificante, além dos desistentes, pois para obter a certificação os professores teriam que cumprir todas as etapas propostas.

No entanto, um dos pontos que se observou relacionado a não realização das pré-inscrições é que existem municípios que ficam até 100 Km de distância do polo presencial, sem perspectiva de bolsa para auxílio alimentação e deslocamento. Assim, para muitos professores, realizar o curso seria inviável, pois teriam custos para participar do curso.

Outro ponto negativo refere-se ao técnico pedagógico, uma vez que participou apenas do primeiro encontro, que tinha como objetivo explicar sobre o curso e falar sobre o Referencial Curricular do Paraná. Devido ao fato de não ter acesso à plataforma online do curso “Professor Conexão em Ação”, esse profissional não acompanhou e nem deu continuidade ao trabalho dos professores, acarretando o não direcionamento pedagógico, tendo um curso fragmentando.

Outra frustração é que disciplinas curriculares, como Física e Química, não tiveram adesão. Isso ocorreu porque alguns professores eram de cidades distantes do polo, outros estavam trabalhando no dia em que o curso foi ofertado, outros porque já elevaram a sua carreira e não tem mais interesse em aprimorar sua formação, outros estão próximos de sua aposentadoria, entre outros fatores.

Diante do exposto supracitado, percebemos que a oferta de formação continuada para ter um encaminhamento pertinente e adesão deve ser planejado, dando condições de apoio financeiro (para despesas de deslocamento e alimentação), com acompanhamento técnicos e pedagógicos no decorrer do curso, além de serem provocativas, levando o professor a refletir sobre o seu fazer pedagógico em sala de aula, atendendo à demanda e ao interesse do professor.

Para autores como Schön (1983), Nóvoa (1992), Sacristán (1999) e Tardif (2000), e Valente (1993), o professor pode ir muito além da realidade e interesse do estudante, para tanto, o professor deve se integrar e acreditar na metodologia que está desenvolvendo em sala de aula sob a perspectiva reflexiva. Assim, quando constrói sua prática, contextualiza seu conhecimento e conduz significados aos seus estudantes, o resultado é uma aprendizagem efetiva que perpassa a sala de aula.

Desta forma, ao participar da formação em que o professor iria desenvolver o seu plano de aula, era de fundamental importância que eles fossem conduzidos a vivenciar momentos de reflexão sobre a sua prática, para que assim os conceitos vistos tivessem significado e pudessem ser de fato aprendidos. Assim, a idealização da atividade do curso, enquanto técnica pedagógica que seria responsável pelo acompanhamento dos professores cursistas, desejava que o direcionamento da formação tivesse uma amplitude maior, possibilitando que seus objetivos fossem concretizados. Ou seja, que ao final do curso os professores cursistas estivessem melhor preparados para favorecer condições de aprendizagem contextualizadas e significativas aos seus estudantes.

O principal ponto que culminou nesta pesquisa é observar que a formação não atingiu o objetivo proposto, além disso, teve um número expressivo de desistentes no decorrer do processo formativo. Tal fato foi causando inquietações na autora da pesquisa em tela.

Assim, a referida pesquisa desejava realizar uma compreensão dos motivos que acarretaram nos resultados negativos, analisando princípios que poderiam nortear o desenho do curso pautado na abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS). A abordagem tem como ponto de partida o desenvolvimento de um processo formativo que propicia a construção do conhecimento, para uma aprendizagem que desperta o interesse do professor, com impacto na melhoria do processo de ensino na escola e na aprendizagem do

estudante, usando como estratégia o desenvolvimento de projetos, motivando-os a explorar, pesquisar, descrever, refletir e depurar as suas ideias. A abordagem tem como base o construcionismo e a espiral de aprendizagem, pois segundo Valente (1999, p.95):

No construcionismo, o aprendiz constrói alguma coisa (o aprendizado ocorre por meio do fazer). Além disso, o aprendiz está construindo algo do seu interesse e para o qual está bastante motivado, o que contribui para uma aprendizagem mais significativa. Todavia, esse 'fazer' apresenta ainda um diferencial, que é a presença do computador – uma máquina para realizar a tarefa. Aqui, o aprendiz terá de refletir sobre o que fez e depurar as ideias, objetivando chegar às informações necessárias e, 'incorporando-as à descrição da resolução do problema, repetir o ciclo da descrição-execução-reflexão-depuração-descrição'.

Para complementar estes pressupostos, Schlünzen *et al.* (2020) informam que quando sugerem uma proposta de formação continuada de professores embasada na abordagem CCS, têm como propósito oferecer caminhos ao professor, pelos quais ele possa ter uma formação que vá além do senso-comum, que esse professor construa sua própria aprendizagem e tenha condições pedagógicas, metodológicas e tecnológicas para realizar o seu fazer pedagógico, segundo a necessidade da sua sala de aula. Neste sentido, informam que:

É nesse cenário que processos de formação inicial e continuada passaram a ser propostos segundo a abordagem CCS, voltada mais para o desenvolvimento do indivíduo e menos para a absorção de informações. Mesmo porque, na “sociedade do conhecimento”, a aquisição de informações pode ser realizada em todos os lugares, ao passo que a elaboração, a organização, a sistematização e a construção do conhecimento podem ser feitas dentro da escola, com estudantes e professores em um ambiente inclusivo de trocas. Além disso, ter a oportunidade de permitir à sociedade educacional usufruir dos benefícios das tecnologias, favorecendo cada vez mais os processos de ensinar e de aprender, são fundamentais dentro dessa abordagem. (SCHLÜNZEN *et al.*, 2020, p. 40)

Na sequência, sugerimos definir princípios para formação continuada, segundo a abordagem CCS, compreendendo como poderia ser realizada a sequência didática, em um ambiente de aprendizagem híbrido, sinalizando a opção de uma formação voltada aos professores e as suas metodologias associado ao ensino e à aprendizagem dentro do contexto escolar.

No decorrer da pesquisa, um dos objetivos seria uma proposta de formação que de fato tivesse significado aos professores da rede estadual de educação do Estado do Paraná. Pensando nesta construção, e acreditando que o trabalho

fundamentado na abordagem CCS, que usa como estratégia o desenvolvimento de projetos, por meio de uma sequência didática, traria resultados pertinentes às formações continuadas dos professores para o estado e municípios do Paraná, sugere-se a sequência didática apresentada por Oliveira (2013):

- 1- Escolha do tema a ser trabalhado;
- 2- Questionamentos para problematização do assunto a ser trabalhado;
- 3- Planejamento dos conteúdos;
- 4- Objetivos a serem atingidos no processo de ensino e aprendizagem;
- 5- Delimitação da sequência de atividades.

Para tanto, ela declara que deve-se levar em consideração a formação de grupos, material didático, cronograma, integração entre cada atividade e etapas, e avaliação dos resultados (OLIVEIRA, 2013, p.40).

Assim procuraremos refletir sobre a formação continuada de professores ofertada pela SEED, partindo da análise dos passos apresentados pela autora. Dessa forma, propomos uma formação alinhada a sequência didática, haja vista abre-se a possibilidade de direcionar melhor os caminhos que o professor deveria seguir, com fundamentos teóricos e estratégias educacionais. Assim, como princípio norteador, a atividade de elaborar um plano de aula, poderia seguir a sequência didática definida por Oliveira (2013) e o desenvolvimento por projetos como estratégia pedagógica da abordagem CCS, estão intimamente relacionados. Pois, a escolha do tema, poderia ser a definição do conceito que o professor desejasse trabalhar em seu plano de aula.

Na sequência, os professores poderiam ser instigados a refletirem sobre as suas escolhas e sobre como estão trabalhando o tema em sala de aula, observando o que necessitaria ser mudado. Em seguida, instigá-los a fazer um levantamento de práticas e materiais relacionados ao tema, para planejamento de como trabalhar os conteúdos, com vistas a atingir os objetivos desejados. Assim, no seu planejamento de aula, serem orientados e conduzidos para pensarem nas atividades, materiais, recursos. Assim, procuraremos compreender quais são os pontos de uma formação continuada pautada na abordagem CCS, com sugestão de trabalho embasado na sequência didática.

Vale ressaltar que de acordo com os estudos sobre as políticas públicas de formação continuada, nas mais diversas esferas, observamos que há legislações que contemplam as formações continuadas, porém ainda ocorrem fragilidades,

resultando que ainda não houve a possibilidade de atingir a formação dos professores, no estado, em sua totalidade, seja em termos quantitativos ou qualitativos.

Cientes de que a aprendizagem deve acontecer ao longo da vida e a prática docente deve ser frequentemente atualizada, enfatizamos a necessidade de formar os professores que não se sentem aptos nas relações entre conhecimento que eles detêm e as possibilidades de aprendizagem que deve gerar aos seus estudantes.

O artigo 62 da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 relata no § 2º: “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância”. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). Embasado nesse parágrafo, sugerimos uma proposta de um ambiente de aprendizagem em uma plataforma de curso a distância ou *on-line*, para que não haja problemas em termos de deslocamento e custo com diárias, pois como foi observado, muitos professores não se inscreveram devido a estes fatores. Além de problemas como indisponibilidade de tempo para estarem em atividades profissionais, nos momentos presenciais ou síncronos.

Na parte a distância, segundo Barros (2020), o trabalho deve ser consolidado em estratégias no processo *on-line*, apontando que temos que nos atentar que primeiramente é necessário definir os objetivos e as competências que o professor/cursista deverá atingir e alcançar. Neste sentido, seria de suma importância que na na formação “Conexão Professor em Ação”, fosse além do repasse de informação de cunho conteudista, tendo como pressuposto que a definição dos objetivos e competências estejam bem definidos tanto para os idealizadores professores autores, quanto para os executores, técnicos pedagógicos. Neste sentido, Barros (2020) aponta também que o trabalho deve ser direcionado e embasado em estratégias, sendo necessário descrever tais estratégias de forma a serem pensadas, desenvolvidas e consolidadas com a prática.

Embasada num direcionamento de sequência didática segundo Barros (2020), deve-se planejar segundo consta no Quadro 6.

Quadro 6 - Direcionamento da Sequência Didática.

ETAPAS	AÇÕES	OBJETIVOS	RESULTADOS
Planejar	A partir da definição dos objetivos, devemos organizar o tema a ser trabalhado na formação.	Definir o tema a ser trabalhado.	Espera-se que o trabalho de formação continuada, partindo do interesse e da construção do conhecimento do professor consiga atingir melhor os resultados.
Organizar	Pensar em formações que atinja o maior número de professores possível.	Organizar um cronograma que seja contemplado no calendário escolar, o professor poderá se organizar para participar das formações.	Pretende-se atingir o maior número de professores.
Definir	Definir temas que tenham significados para os professores.	Atentar aos temas que tenham significados aos professores para o direcionamento da formação continuada.	Formar-se e atualizar-se de forma contínua sobre metodologias efetivas e ações que promovam o ensino e a aprendizagem.
Propor	Propor formações continuadas contextualizadas que partam do interesse do professor.	Atender às demandas e especificidades de forma contextualizada.	Promover momentos de interação e discussão entre os professores.

Fonte: A autora.

Nota: Com embasamento em Barros (2020).

A partir das propostas de formação continuada de professores sugeridas por Schlünzen *et al.* (2020), Oliveira (2013) e Barros (2020), sugerimos que o processo de formação continuada da SEED-PR, principalmente, o “Conexão Professor em Ação”, possa ser reestruturado. Primeiramente, entendemos que a carga horária teria que ter no mínimo 40 horas, distribuídas da seguinte forma:

- No primeiro momento presencial ou síncrono, por videoconferência, para evitar um deslocamento (08 horas):
 - Proporcionar momento de apresentações e conhecimento dos objetivos que pretende-se atingir;
 - Diálogo sobre as expectativas, interesses e necessidades dos professores;

- O técnico pedagógico ou professor formador (PF) faz uma explanação sobre como a formação está estruturada, sua carga horária, a fundamentação teórica e os objetivos e a sugestão da proposta.

- No segundo momento em ambiente EAD ou *on-line* (12 horas), com a mediação do técnico pedagógico:

- Trabalhar a construção de um plano de aula (ANEXO A), tendo como subsídio a BNCC, fundamentar o trabalho e participar das devidas postagens referentes à formação;

- Dialogar nos fóruns, as etapas primordiais que devem ser contempladas no plano de aula;

- Publicar o plano de aula no ambiente EAD, para que os demais professores/cursistas, bem como o técnico pedagógico, possam contribuir na construção e direcionamento do plano, por meio de trocas de experiência.

- No terceiro momento no ambiente EAD (12 horas), com a presença do técnico pedagógico:

- Desenvolver as atividades previstas no plano de aula junto aos estudantes na escola em que o professor/cursista atua.

- Dialogar no fórum sobre a aplicabilidade do plano em sala de aula, e a intencionalidade pedagógica para a compreensão dos envolvidos, sobre quais foram os resultados e se precisa de ajustes.

- Momento primordial para que o trabalho seja significativo ao professor/cursista, tendo a oportunidade de refletir sobre o resultado obtido a partir da sua idealização e ação .

- No quarto momento (08 horas) presencial ou por vídeo conferência:

- O professor apresentará o trabalho desenvolvido, os materiais e/ou recursos usados, o resultado obtido. Assim teria a oportunidade de explicar, trocar e refletir sobre como foi a experiência do trabalho, detalhando as fragilidades e avanços. Quais os resultados em relação a aprendizagem do seu estudante.

A seguir será analisada cada uma destas 4 etapas, observando como foram definidos os encaminhamentos, em cada uma delas, levantando pontos para verificar de que forma poderia ser melhorado a proposta de formação continuada ofertada pela SEED, aos professores/cursista do Estado do Paraná, segundo a abordagem CCS e com reflexões sobre a sequência didática.

Como já mencionado, o curso de formação foi ofertado com carga horária de 20 horas, ou seja, se adentrarmos nos conhecimentos em relação à abordagem CCS, defendida pela pesquisadora, percebemos que a carga horária não é compatível com uma formação pautada em conhecimento e em saberes. Primeiramente, devido ao tempo, uma vez que na abordagem CCS, o projeto deve surgir para resolver um problema do contexto em que o professor está inserido e o conhecimento é construído dentro dele.

Diante disso, em um tempo tão limitado, seria muito difícil o professor, idealizar o plano de aula, refletir, desenvolver e trocar experiências com os seus pares. Além disso, o mediador pedagógico deve estar atento ao interesse do professor e às suas necessidades, para tanto teria que ter um tempo para conhecer os desejos e necessidades dos professores/cursistas. Ou seja, sendo acompanhado no seu trabalho no ambiente escolar, para mudança do seu fazer, tendo um exemplo para olhar para os interesses dos seus estudantes, levando os princípios e fundamentos da abordagem CCS para dentro da sala de aula, possibilitando formar os seus discentes para a vida e não para a escola como preconiza Schlünzen (2015).

Em relação à divulgação do curso, a coordenadora pedagógica do NRE ficou responsável por esta ação e encaminhou para as escolas os documentos da proposta de formação continuada como, ofício (ANEXO D) e também encaminhou e-mails para a equipe gestora, que pode ser encontrado no Anexo E, das escolas para que esta divulgasse aos professores a oferta da formação. Em relação ao interesse pela adesão para frequentar o curso, vale destacar que o ambiente escolar é um condutor importante para o direcionamento e divulgação das formações continuadas.

Neste sentido, as escolas poderiam direcionar essa divulgação para que despertasse o interesse do professor. Além disso, poderiam ser produzidos vídeos motivacionais apresentados aos professores na hora do intervalo, hora atividades, nos grupos de *whattsApp*, pois seria interessante, mostra para os professores que o curso era para auxiliar os professores/cursistas a melhorarem o seu trabalho em sala de aula. De acordo com o sugerido por Barros (2020), como apresentado no Quadro 6, sobre o Direcionamento da Sequência Didática, uma das etapas pertinentes é a partir da definição dos objetivos, quando devemos organizar o tema a ser trabalhado, com intuito de atender ao maior número possível de professores.

O primeiro encontro presencial foi direcionado por meio da divulgação da agenda como: boas-vindas, apresentação e organização da oficina, na sequência estudo e organização da disciplina no Referencial Curricular do Paraná e na BNCC, como apresentado na Figura 3. Em seguida, por meio da formação de equipes, os professores fizeram a leitura e problematização na disciplina de Arte, por exemplo, o tema proposto foi teatro, após o intervalo, deram início ao trabalho com o plano de aula. Este encontro foi presencial, o que dificultou para muitos professores se inscreverem no curso, portanto, poderia ser por videoconferência em um momento síncrono em que um maior número de professores pudessem participar deste processo formativo.

Figura 3 - Agenda do primeiro encontro presencial.



Agenda	
	Boas vindas/ apresentação/ organização da oficina (1º, 2º, 3º momento)
	Organização da disciplina Arte no Referencial Curricular do Paraná e na BNCC
	Leitura e problematização em Teatro
	intervalo
	Plano de Aula – elaboração em grupos (cada grupo receberá um objetivo de aprendizagem de 6º ao 9º ano da Unidade Temática Teatro)
	Socialização e fechamento

Fonte: PARANÁ, (2019).

Segundo a abordagem CCS, nesse momento em especial, seria de fundamental importância conhecer quem são os professores participantes, quais são suas habilidades, desejos, interesses, necessidades, entre outros. Além disso, este contato direto com o professor deveria ser um momento prazeroso com foco no direcionamento e orientações em relação à construção do “plano de aula”, o qual era o objetivo do curso. Despertando no professor a consciência da importância do seu trabalho e sua aplicabilidade em sala de aula, com vistas no

desejo de seus estudantes. Assim, eles veriam a importância de se ter momentos de diálogo, discussão aberta para conhecer os anseios e necessidades do grupo em relação a sua prática pedagógica e sua aplicabilidade em sala de aula, apontando que essas mesmas estratégias podem ser realizadas com seus estudantes.

Para Nóvoa (1992, p.27), esta valorização de paradigmas de formação deve promover a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

No segundo momento, a proposta da SEED, denominado momento em ação, com carga horária de 12 horas, como já citado, distribuído em horas de estudo e aplicação na escola, com postagem no ambiente EAD, cuja proposta era estudar as fundamentações teóricas, as postagens pertinentes ao direcionamento do ambiente virtual, como fóruns de discussão e a aplicabilidade do plano de aula em sala de aula.

Para Schlünzen *et al.* (2020), nesse momento destinado aos estudos como foco na formação de professores reflexivos, o técnico pedagógico deveria conduzir momentos que o professor em formação vivenciasse seu contexto, por meio da construção de algo do seu interesse, sendo mediado para que ele compreenda a teoria trabalhada, junto a sua prática. Assim, verificando a importância da vivência de um processo, para possibilitar a construção do conhecimento, percebemos que o papel do formador é mediar o processo de construção do conhecimento, possibilitando que o professor/cursista e, conseqüentemente, o seu estudante construa algo do seu interesse, e o mediador pedagógico auxilie na sistematização e na formalização do conhecimento aprendido, modificando o processo ensino e aprendizagem, que se perpetuou por séculos.

O técnico pedagógico tem como papel fundamental sinalizar por meio de questionamentos ao professor sobre a formação deste, suas reflexões, sua importância e o potencial como agentes transformadores, valorizando as histórias e as características dos atores envolvidos no processo de formação.

Quando envolvemos os professores no processo de construção da própria prática, oportunizamos, que eles se identifiquem como autores na construção da sua metodologia e em seu papel como professor prático em sala de aula, superando dicotomias entre teoria e a prática.

Assim, com a garantia de formação continuada assegurada pela Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/96, que traz em seu art. 61:

A formação de profissionais da educação, de modo **a atender aos objetivos** dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - **a associação entre teorias e práticas**, inclusive mediante a capacitação em serviço (grifos do autor) (BRASIL, 1996).

No terceiro momento, a formação era de 04 horas, com encontro presencial gerido pelo próprio grupo, com liderança de um professor cursista, a função do técnico pedagógico era de observador do processo, que era destinado a compartilhar as experiências em relação à aplicabilidade do plano de aula, como foi proposto no direcionamento da formação continuada como sugerido pela SEED.

Analisando o terceiro momento, fica claro que a formação continuada amparada nos conhecimentos da abordagem CCS, deveria ter a carga horária mais ampla, como já citado na presente análise, haja vista, o plano deveria ser apresentado e discutido pelo grande grupo, oportunizado análises e especificidades de cada plano de aula, avanços, melhorias, fragilidades, pontos positivos, pontos negativos.

Além disso, a função do técnico pedagógico deveria ser de mediador do processo, para discutir os direcionamentos pedagógicos, contribuir e dar suporte aos professores, em vez de apenas observar o que estava ocorrendo.

Concorda-se com Imbernón (2010, p. 52), quando este afirma que:

Uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. O caráter ético da atividade educativa também adquire relevância.

Por compreender que este momento era primordial para a sistematização e a articulação entre a teoria e a prática, o formato poderia ser síncrono, pois assim os professores/cursistas, não teriam que se deslocar, como mencionado anteriormente. Nas especificidades deste contexto, quando analisamos o referido

capítulo IV do PNE (2001-2010) que trata especificamente sobre o magistério da Educação Básica e em suas diretrizes observamos o seguinte:

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje com um dos maiores desafios para o Plano Nacional de educação [...]. A implantação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade, portanto, para o desenvolvimento do país. [...] Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação. [...] A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parcerias com universidades e instituições de ensino superior. (BRASIL, 2014).

Abre um espaço de discussão sobre o direito à formação, a qualidade e a contextualização da formação. Sabemos que as esferas federais, estaduais e municipais oferecem formações continuadas, esse fator ficou evidente na pesquisa. Porém, temos que primar pela qualidade e aplicabilidade dos conceitos em sala de aula, de forma que consigamos ir além das necessidades pontuais do estudante, momento destinado a um processo que fortaleça o professor e remeta significados a sua prática.

Na visão de Valente (2002), é importante a realização de atividades com o apoio dos professores cursistas que contem com a mediação pedagógica dos tutores. Teríamos que promover mais momentos de interação entre os professores, assim, daríamos significados a sua prática docente e uma melhor mediação pedagógica para a articulação com a teoria.

Libâneo (2008, p. 227) compreende a formação continuada como uma das funções da organização escolar, envolvendo tanto o setor pedagógico quanto o técnico e o administrativo. O autor afirma que

A formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.

O professor terá prazer quando ele enxergar seu plano de aula como uma simbiose pedagógica, que promova aprendizagem e agregue valores à educação

dos estudantes, principalmente, no contexto da sala de aula e na melhoria do seu fazer pedagógico.

Para Imbernón (2011, não paginado), “os docentes devem se assumir como protagonistas, com a consciência de que todos são sujeitos quando se diferenciam, trabalham juntos e desenvolvem uma identidade profissional”. Neste sentido, na abordagem CCS, possibilita que tanto os docentes quanto os estudantes, compreendam a importância do seu papel, no processo ensino e aprendizagem, da parte do mediador pedagógico, da sua importância para a condução para favorecer a construção do conhecimento, principalmente, no que diz respeito à sistematização dos conceitos e conteúdos aprendidos. Compreende-se a importância de todo o processo de mediação entre a teoria e a prática, mas se não houver uma sistematização e uma organização do aprendizado, pode se perder todo o processo.

Na sequência, apresentamos uma reflexão sobre a abordagem CCS, e suas especificidades em relação às formações de professores.

5.2 Construcionismo

Este componente da abordagem usa as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), para que o professor/cursista consiga elaborar algo do seu interesse para a construção do seu conhecimento, em cursos *on-line* ou híbrido. Pode ser um instrumento de acompanhamento, comunicação, mediação, entre outros. Assim o formador poderá promover o engajamento do professor/cursista, em qualquer uma das plataformas disponíveis e em qualquer tempo. É essencial não para garantir o sucesso da formação, seja ela, presencial ou não presencial, mas, acima de tudo, para que este professor sinta-se parte da aprendizagem e consiga levar esta experiência para trabalhar com os seus estudantes com a maestria devida, com direcionamentos metodológicos, pedagógicos e tecnológicos que possibilitem a construção do conhecimento. Outro quesito que agrega valor ao processo das formações continuadas são as reflexões, o formador ou mediador pedagógico deve estar atento às vivências dos professores/cursistas respeitando e valorizando cada etapa, sem perder de vista, os momentos que possibilitam a formalização e sistematização da teoria vivenciada.

5.3 Contexto

Este componente é um dos pontos fundamentais que deve ser considerado, pois os dados e os temas devem nascer do contexto, contribuindo com a prática pedagógica, para aliar com a teoria trabalhada no processo formativo. Para tanto, é necessário a realização de um diagnóstico e a mediação do processo de ensino e aprendizagem, com um acompanhamento sistematizado pelo professor formador, com uma idealização prévia para a montagem e o levantamento dos dados da proposta, dentro do contexto do cursista.

Ao analisarmos a proposta de formação continuada por meio da observação e da vivência, é possível vislumbrar uma proposta de formação continuada construída com os elementos da abordagem CCS, pois a ideia de se montar um plano de aula, desenvolvendo e analisando por meio de um acompanhamento do mediador e com trocas entre os pares, favorece muito a construção do conhecimento, trazendo impactos para o contexto do professor/cursista.

De acordo com Schlünzen (2015), a abordagem CCS, se organiza por meio de situações contextualizadas, as quais permitem que os professores/cursista, consigam rever o seu fazer pedagógico, possibilitando que o seu estudante consiga compreender os conceitos aprendidos e aplicá-los em sua vida.

5.4 Significativo

Este componente parte da premissa de uma oferta de formação continuada em que a partir da prática e da vivência, os conteúdos ou conceitos teóricos a serem aprendidos estejam articulados, permitindo a sua compreensão de forma significativa. Assim, os temas sugeridos na formação precisam fazer sentido ao professor, despertar o interesse de forma que ele possa ver o quanto é importante que a teoria aprendida tenha um significado na relação com a vida do professor cursista e do estudante. Quando propomos uma experiência significativa, como planejar o plano de aula, galgamos rumo a conhecer o objeto que faz sentido a si mesmo e ao seu estudante.

Após explanar as especificidades e as características da abordagem CCS, iniciamos a sugestão de proposta da referida pesquisa, com intuito de ofertar uma

formação continuada aos professores da rede estadual de Educação do Paraná. Uma formação continuada com embasamentos e direcionamentos da abordagem CCS, com uma formação consistente e com uma carga horária com pelo menos 40 horas, contemplada em calendário escolar para atingir um número significativo de professores, visando à mudança no seu fazer pedagógico, para a vida do estudante e uma compreensão maior dos conceitos aprendidos.

Haja vista, os documentos norteadores de políticas públicas defendem esse direito aos professores, assim cabe ao Estado oportunizar e efetivar o acesso a todos os professores da rede estadual de educação do Paraná de uma formação viável e de qualidade, possibilitando um impacto maior na escola e na sala de aula, uma vez que se observa que nesse ambiente perdeu-se o encantamento pelo aprender, pois as aulas não respondem aos anseios do estudante do século XXI. Dentro deste processo, observa-se principalmente que a formação tanto do professor/cursista como do estudante em sala de aula, além de ser significativa, precisa considerar uma formação mais voltada ao socioemocional, com previsto na BNCC, considerando aspectos políticos, social, emocional e afetivo, para além do cognitivo.

Quando iniciamos o processo da pesquisa e ao longo da trajetória dedicada a leituras e a estudos não tínhamos a “*pretensão*”, de moldar as formações continuadas, mas de dar subsídios, embasados em outros direcionamentos educacionais cientes das especificidades do ambiente educacional. Como relatam Schlünzen *et al.*, (2020, p.47),

Cabe destacar que, ao analisar os processos inerentes ao desenvolvimento das pesquisas, não existe a pretensão de oferecer um único modelo educacional, mesmo porque, cada local tem suas peculiaridades, particularidades e especificidades. Mas, a partir dos dados elucidados nesta obra, pode-se desvelar o “como fazer” e como desenvolver práticas de ensino menos tradicionalistas e mais humanísticas e cognitivistas, usando a abordagem CCS e as TDIC.

Schlünzen *et al.* (2020) afirma que “assim, pode-se criar condições para que os formadores percebam a importância de respeitar o estilo, a experiência e a essência dos professores e dos estudantes, em processo de formação, para que possam tornar-se independentes, reflexivos e investigadores de suas próprias práticas pedagógicas”.

Com muito respeito ao professor e com o olhar educacional agregado aos conhecimentos científicos e consciente da eficácia da abordagem CCS, que se compreende que existe um caminho de desafios, porém de sucesso e engajamento educacional e de relevância como citado nas considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa surgiu de uma reflexão pessoal, a qual implicava de forma direta no meu cotidiano como profissional, em ações relacionadas às propostas de formações continuadas destinadas aos professores da educação básica da rede estadual de educação do Paraná.

Diante dos resultados apresentados ao longo da pesquisa, os princípios norteadores que poderíamos direcionar às formações continuadas a partir da abordagem CCS com vistas a proporcionarmos os conhecimentos à prática docente, é uma proposta onde o professor poderá ser o protagonista da sua prática, direcionando o leme do seu fazer pedagógico, para a melhoria do ensino dentro da sala de aula na escola de forma construcionista, contextualizada e significativa, tendo o formador como mediador pedagógico desta aventura.

Assim, os princípios norteadores que podem balizar a formação continuada de professores, a partir da abordagem CCS, com vistas a proporcionar os conhecimentos à prática docente, vislumbram que as formações continuadas devem se iniciar pelas políticas públicas educacionais, tendo como executores os professores como uma aliada a sua prática em sala de aula. Por enquanto, sabemos que a educação está em processo contínuo de evolução, e a formação pautada na abordagem CCS, promove a criação de novos ambientes de aprendizagem, ressignificando a prática do professor em sala de aula, possibilitando uma mudança no fazer pedagógico, mais humano e com impacto na vida do estudante.

Assim propomos identificar os princípios norteadores para uma política educacional formativa, alinhada com a abordagem CCS e a sequência didática, por meio da análise de um curso de formação continuada de docentes. Neste processo, para a idealização, é necessário que se observe a realidade do professor, para que minimamente se possa ver a possibilidade de participar do curso.

Após esse olhar, a pesquisa possibilitou evidenciar que a abordagem CCS, agrega nas formações continuadas grande relevância, com uma proposta emancipadora onde o professor é o mediador do processo, para envolver os seus estudantes, fazendo parte da construção do processo, de forma integrada. Tudo isso, amparado pela essência das políticas públicas educacionais.

No que tange à formação continuada segundo a abordagem CCS, sugere-se uma maturidade no direcionamento em relação à análise da prática e do contexto escolar, ampliando a visão do professor em relação ao currículo e, conseqüentemente, sobre as possibilidades de aprendizagem dos estudantes, partindo da aprendizagem daquilo que faz parte do seu universo costumeiro, atendendo ao contexto dos estudantes, ou seja, partindo do pressuposto de sua vivência para a construção de uma aprendizagem de significados, não somente impregnados de conteúdos curriculares tão cobrados na esfera educacional. O professor precisa pensar o que é importante para ser aprendido de fato, para melhorar a vida de seus estudantes, o que de fato é significativo, em uma sociedade em que o conteúdo e a informação estão em toda parte.

Diante do exposto, as formações devem dar subsídios teóricos e metodológicos a partir da vivência e da prática, porém com significados para as práticas pedagógicas, assim o professor irá construir seu conhecimento pautado no que é relevante para sua prática educacional. De acordo com Oliveira (2006, p. 21):

Trata-se primeiramente, de fazer o professor acreditar que é sujeito da história, e, principalmente neste caso, sujeito da história da profissão. Como uma memória subterrânea, como grupo sujeito, o professor, ao relatar a sua história de vida, sistematiza acontecimentos significativos no seu processo de formação e subjetivação. Esse trabalho de reconstrução de si mesmos e dos repertórios da profissão tende a definir o lugar social do profissional e suas relações com os outros.

Nesse sentido, as formações continuadas devem ser realizadas como uma extensão da inicial, uma parceira dos professores, pois as contribuições oriundas das vivências e da experiência deles no contexto escolar contribuem para a evolução e a reflexão do professor e do formador, que podem trazer melhorias relacionadas às suas práticas.

A abordagem CCS promove sugestões de ambientes de aprendizagem interligados à construção do conhecimento científico e acadêmico, que parte do contexto em que o professor está inserido, promovendo novos significados às práticas pedagógicas, sendo formado para a escola e formando o estudante para a vida, como sugere Schlünzen (2015).

As formações continuadas não podem ficar estagnadas, a evolução é constante, a tecnologia, na sociedade do conhecimento e da comunicação está em toda parte, assim é uma ferramenta de relevância considerável no processo ensino

e aprendizagem. As formações devem estar interligadas neste processo de evolução, mudanças, transformações. Neste sentido, ela precisa ser usada de forma que tenha sentido para possibilitar a construção do conhecimento, dentro de uma sociedade que exige que as pessoas sejam mais criativas e críticas.

Como afirma Tardif (2000) “Em suma, as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente”. A educação é o cerne da sociedade, ela deve ser contínua e continuada, principalmente, no meio educacional. O professor deve ser o profissional que se atualiza constantemente, que busca inovar, ser inovado e inovador.

No contexto contemporâneo, o conhecimento e a informação vêm deixando de ser o centro das atenções educacionais para ser o da formação e profissionalização do docente. Assim, compreendemos que a formação continuada dos profissionais da educação é o mecanismo primordial no qual são desencadeadas mudanças significativas na práxis educativa, como educador social articulado às políticas públicas e inserido no cotidiano escolar.

Por meio de um processo formativo de acordo com a abordagem CCS, os docentes podem, não apenas discutir temas, mas buscar formas para solucionar problemáticas, que implicam diretamente em sua atuação/formação, ressignificando suas concepções sobre a educação com teorias e práticas docentes condizentes com a realidade da escola.

Em palestra do Ciclo de Debates em Gestão Educacional promovido pelo Itaú Social e o Instituto Ayrton Senna, em São Paulo, com foco na formação de professores no contexto da Base Nacional Comum Curricular, Linda Darling-Hammond, pesquisadora da Universidade de Stanford, relata sobre formação de professores em diversos países.

O mundo está mudando: existe tecnologia e muita criação de conhecimento. O trabalho e o cotidiano são outros, se comparados com a realidade de poucos anos atrás. Por isso, há diversos países que repensam seus padrões e currículos. Trabalho na Universidade de Stanford e estudo formação de professores nos Estados Unidos e em outros países, como Cingapura. Noto que muitos dos cursos são organizados com um lado prático e outro teórico, com o objetivo de um melhor ensino dos conteúdos. Os alunos têm um papel de liderança e trabalham em equipe. (DARLING-HAMMOND, 2014).

Salientamos a importância da qualidade das formações continuadas, partindo de metodologias e aplicabilidades concisas visando à aprendizagem do estudante e o retorno desse estudo. Sobre essa formação destinada ao nosso público, os professores precisam entender o seu real papel, possibilitar o afloramento do estudante, possibilitando que ele compreenda o seu potencial, vença dificuldades, desenvolva o seu espírito de liderança, ou seja, a sua compreensão enquanto um ser social e político inserido no meio.

Quando a educação se prende a modismos com ideias de impactos, percebemos a fragilidade do nosso alunado em frente aos diversos saberes. Por isso, os autores dela necessitam compreender a sua essência da educação libertadora, na qual o estudante descobre o seu potencial e as suas habilidades para contribuir na família, no meio social e profissional.

Assim, devemos ofertar formações continuadas pautadas no papel do professor, no mestre que abrirá os caminhos para os seus estudantes mostrando as possibilidades diante da autonomia e do posicionamento social e político, partindo do conhecimento espontâneo e cotidiano, rumo ao conhecimento científico. Partindo do empírico para o concreto e correlacionado ao senso comum, aos conhecimentos elaborados, formalizados e sistematizados.

Observa-se que os caminhos traçados pela educação e amparados em tendências pedagógicas são pontos importantes e, então, percebem-se muitas lutas e estudos, mas também muitas fragilidades e exclusão, necessitando realizar uma revisão na formação do educador com impacto na formação do estudante, inserido em um meio emergente de cidadãos melhores.

Faz-se necessário esclarecer que lecionar é uma busca incessante de conhecimento, além das legislações e formações continuadas, para se ter sucesso, tem que se ter o querer do professor, o desejo, pois é dele que se cria a cultura de um país, que necessita de uma consciência inclusiva, ambiental, de compreensão do seu papel no mundo que o rodeia.

Assim, é preciso levar isso para as formações continuadas correlacionadas, uma perspectiva com embasamentos teóricos relacionados à prática escolar, promovendo uma educação própria além do desejo, interesse e, principalmente, a essência do estudante, com foco na formação humana. Contemplando sua função social, possibilitando a construção do conhecimento científico a partir de conhecimentos cotidianos, usando a tecnologia, com planos de aula

contextualizados e suas múltiplas dimensões, dando oportunidade aos alunos de superarem o senso comum, como sujeitos ativos e participativos livre da alienação social.

Segundo Schlünzen *et al.* (2020, p. 47), assim, pode-se criar condições para que os responsáveis pelo processo formativo percebam a importância de respeitar o estilo, a experiência e a essência dos professores, e estes por sua vez dos seus estudantes, em processo de formação, para que possam tornar-se independentes, reflexivos e investigadores de suas próprias práticas pedagógicas e atuação no mundo, respectivamente.

Por fim, podemos direcionar e construir um ambiente de formação continuada com base na abordagem CCS. A plataforma e as TDICs possibilitam um ambiente construcionista, porque o professor construirá seu conhecimento embasado no seu interesse, em sua necessidade enquanto educador. Contextualizado, porque a escolha do seu direcionamento pedagógico e do levantamento dos dados, estaria vinculado à realidade dos seus estudantes, a partir da sua vivência, relacionando com sua atuação na escola e na vida. Significativo porque a construção do estudo foi resultado do seu interesse e o resultado da sua aplicabilidade em sala de aula.

Em relação às perspectivas futuras, almejamos a consolidação da referida proposta de formação continuada, embasada na abordagem CCS, pensando na prática efetiva de professores tanto no âmbito educacional como social, junto a SEE-Pvaí.

A proposta de formação continuada trará aos formadores e professores uma vasta oportunidade de aprendizagem, no tocante da sua especialidade e primor, na leveza do altruísmo e na capacidade de despertar no seu estudante uma vivência de significados.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: conjuntura nacional avanços e retrocessos. *In: XVIII Encontro Nacional da ANFOPE*, 18., 2016, Goiânia. **Anais eletrônicos [...]**. Goiânia: PUC-GO, 2016. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Doc-FINAL-XVIII-ENANFOPE-6_3_2017-Coordena%C3%A7%C3%A3o-Iria.pdf. Acesso em: 18 mar. 2019.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARROS, D. M. V. **Estilos de uso do Virtual para a personalização do Ensino e Aprendizagem online: aspectos inovadores e inclusivos**. 2020. Presidente Prudente, 12 nov. 2020. Notas de aula.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. **Qualitative Research for Education**. Boston: Allyn and Bacon, Inc. 1982.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 18 mar. 2019.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei 13.005/2014, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 28. ago. 2019.
- BRASIL. **Lei 12.056, de 13 de outubro de 2009**. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm. Acesso em: 02 out. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Formação de professores será norteadada pelas regras da BNCC**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/72141-formacao-de-professores-sera-norteadada-pelas-regras-da-bncc?Itemid=164>. Acesso em: 28 mar. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores**. Brasília-DF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48631-reformprof1&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores**. Brasília-DF, 1999.

COLL, C. As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar. *In*: LEITE, L. B. (org). **Piaget e a escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

CUNHA, A. M. O. **Mudança conceitual de professores num contexto de educação continuada**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 1999.

DARLING-HAMMOND, L. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.230-247, dez. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/303/299>. Acesso em: 16 jul. 2019.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. 5.ed., São Paulo: Cortez/Brasília, MEC; UNESCO, 2001.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N.; LINCOLN, Y.; COL, C. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

ESTEVE, J. M. **Mudanças sociais e função docente**. *In*: NÓVOA, A. (org.). Profissão professor. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

FERREIRA, J. C. F. **Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual**. 1996. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/felz-jorge-reflexoes-sobre-ser-professor.pdf>. Acesso em: 09 set. 2019.

FIGUEIREDO, A. D. **Novos media, nova aprendizagem**. Lisboa: Fundação Calouste Gilbekian, 2000.

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

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16>. Acesso em: 27 jul. 2019.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr., 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2019.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo : Ática, 1988.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GILIOLI, E. B.; OLIVEIRA, A. R.; PINHEIRO, A. A. M.. Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná: da Pedagogia HistóricoCrítica às Teorias Críticas. *In*: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA, 5., 2011, Santa Catarina. **Anais eletrônicos [...]**. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3150/176>. Acesso em: 22 fev. 2019.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis (RJ): Vozes, 1986.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-71, abr., 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, F. Francisco Imbernón fala sobre caminhos para melhorar a formação continuada de professores [jul. 2011]. Noêmia Lopes. **Nova Escola Gestão**, São Paulo, 01 jul. 2011. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/456/francisco-imbernon-fala-sobre-caminhos-para-melhorar-a-formacao-continuada-de-professores>. Acesso em: 29 nov. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Escolas públicas atendem 45 milhões de alunos no Brasil**. 1999. Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/escolas-publicas-atendem-45-milhoes-de-alunos-no-brasil/21206. Acesso em: 23 jun. 2019.

LAKATOS, E. M. ; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. São Paulo: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. Goiânia, GO: MF livros, 2008.

LIBÂNEO, J. C. A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas. *In:* REUNIÃO ANPED, 35., 2012. Porto de Galinhas. **Anais [...].** Porto de Galinhas: [s.n.], 2012.

LIMA, W. S. R.; GOMES, M. A. V. Formação de professores por meio da educação a distância. **EAD& Tecnologias Digitais na Educação**, Dourados, v. 5, n. 7, p. 16-26, dez. 2017. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/EAD/article/view/6070>. Acesso em: 22 ago. 2020. DOI <https://doi.org/10.30612/EADtde.v5i7.6070>.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In:* BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**, v. 1, p. 1-25, 2015.

NÓVOA, A **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. *In:* NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988,

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1992.

NÓVOA, A. Os professores e a história de sua vida. *In:* NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto editora, 2007.

OLIVEIRA, M. M. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica:** projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografia, dissertações e teses. 2.ed., São Paulo: Pioneira, 2002.

OLIVEIRA, V. F. **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Unijuí, 2006.

OLIVEIRA, I. A. M. D. Paulo Freire. *In*: ORTH, L. M. E. **O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

PAPERT, S. M. **LOGO: Computadores e Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

PARANÁ. (Estado). Secretaria da Educação e do Esporte. **Plano Municipal de Educação**. 2015. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/PME>. Acesso em: 08 mar. 2019.

PARANÁ (Estado). Secretaria da Educação e do Esporte. **Orientação N.º 05/2019: formação conexão professor em ação**. Formação Conexão Professor em Ação. Curitiba: SEE, 2019. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/orientacao_052019_suedseed.pdf. Acesso em: 22 mar. 2021.

PARANÁ (Estado). Secretaria da Educação do Paraná. **Conexão Professor em Ação**. 2018. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=621>. Acesso em 20 dez. 2019.

PARANÁ (Estado). Secretaria da Educação e do Esporte. **70 anos de educação em revista**. SEED 70 anos 1947-2017. 2017. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/revista_seed70anos_emrevista.pdf. Acesso em: 22 abr. 2019.

PARANÁ (Estado). Secretaria da Educação e do Esporte. **Referencial curricular do Paraná**. 2020. Disponível em: <http://www.referencialcurricularoparana.pr.gov.br/>. Acesso em: 28 maio 2020.

PARANAÍ. **Plano Municipal Decenal de Atendimento**. Socioeducativo Paranaíba – Paraná / 2015-2024. Paranaíba, 2020. Disponível em: https://www.ingabyte.com.br/sistema/arquivos/12101/240216094149_planosinase_pdf.pdf. Acesso em: 28 fev. 2020.

PEREIRA, D. O. A Educação a Distância nas Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores. **Revista Educação e Políticas Em Debate**, v. 8, n. 2, p. 206-220, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v8n2a2019-47393>.

PIMENTA, S. G. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, A. F. T. **Desigualdade social e dualidade escolar**: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANTOS, D. A. N. **A formação de professores de uma escola da rede pública Estadual em serviço para o trabalho com projetos usando as Tecnologias de Informação em Comunicação**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2007.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 40, abr., p.143-155, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. A Nova Lei de Diretrizes e Bases. **Pro-Posições**, Campinas, n. 1, p. 7-13, mar. 1990.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. *In*: SILVA JÚNIOR, C. A.; SEVERINO, A. J. (org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira**: o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor**: criando um ambiente construcionista contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas. 2000. Tese (Doutorado em Educação - Currículo) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

SCHLÜNZEN, E. T. M. SANTOS, D. A. N. **Práticas Pedagógicas do Professor: abordagem construcionista, contextualizada e significativa**. Curitiba: Editora Appris, 2016.

SCHLÜNZEN, E. T. M. **Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa**: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva. 2015. 200 f. Tese (Livre Docência) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2015.

SCHLÜNZEN, E. T. M. *et al.* **Abordagem construcionista, contextualizada e Significativa**: formação, extensão e pesquisa no processo de inclusão. Curitiba: Appris, 2020.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 2007.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ArtesMédicasSul, 1983.

SOUZA, R. F. **Templos de Civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

SOUSA, R. P. **Multimídia na educação**: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. 2011.

SOUZA, V. L. T. **Escola e construção de valores**: desafios à formação do aluno e do professor. São Paulo, Loyola, 2005.

STAKE, R. E. Case Studies. *In*: DENZINN, K; LINCOLN, YS. (ed.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage. 2000.

VALENTE, J. A. **Informática na Educação**: Instrucionismo x Construcionismo. Núcleo de Informática Aplicada à Educação. Campinas: NIED - Universidade Estadual de Campinas, 1997. Manuscrito não publicado.

VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp/NIED, 1999.

VALENTE, J. A. (org). **Computadores e Conhecimento**: repensando a educação. Campinas, S.P: Gráfica Central da UNICAMP, 1993.

VALENTE, J. A. (org.). **Liberando a mente**: computadores na educação especial. Campinas: UNICAMP, 1991.

VALENTE, J. A. A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. *In*: JOLY, M. C. (ed.) **Tecnologia no ensino**: implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 15-37.

VERGARA, S. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Ed. Atlas, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan. / abr., 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO A – TEMPLATE DO PLANO DE AULA

 Plano de Aula(s)	Autor(es):	
	Ano/Série:	
	Número de Aulas:	
Objetivos:	Conteúdos:	
Encaminhamentos metodológicos e recursos:		
Avaliação:	Referências:	

ANEXO B - SLIDES TRABALHADOS NA FORMAÇÃO PROFESSOR CONEXÃO EM AÇÃO



ARTE



Agenda
Boas vindas/ apresentação/ organização da oficina (1º, 2º, 3º momento)
Organização da disciplina Arte no Referencial Curricular do Paraná e na BNCC
Leitura e problematização em Teatro
intervalo
Plano de Aula – elaboração em grupos (cada grupo receberá um objetivo de aprendizagem de 6º ao 9º ano da Unidade Temática Teatro)
Socialização e fechamento

ARTE

ORGANIZAÇÃO



CONEXÃO
PROFESSOR

1º MOMENTO

1º Momento - Presencial

- Oficinas disciplinares com os Técnicos Pedagógicos da SEED ou NRE.

- Carga horária de 4 horas.

2º Momento - em Ação

- Realizado pelo professor cursista, com o apoio do professor pedagogo.

- Distribuído em estudo, aplicação na escola e reflexão, com postagem no ambiente Ead.

- Carga horária de 12 horas.

3º momento - Encontro presencial

- Encontro gerido pelo próprio grupo, com a liderança de um professor cursista, escolhido no 1º momento.

- Troca de experiências.

- Carga horária de 4 horas.

ARTE

ANEXO C - RESOLUÇÃO Nº 1.249/2020**SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE****RESOLUÇÃO N.º 1.249/2020 – GS/SEED**

Súmula: Dispõe sobre a adequação do Calendário Escolar 2020 para a Rede Pública Estadual de Educação Básica.

O **Secretário de Estado da Educação e do Esporte**, no uso das atribuições legais que lhe confere o Decreto Estadual n.º 1.437, de 23 de maio de 2019 e considerando:

- a Resolução n.º 3.592 – GS/SEED, de 17 de setembro de 2019, que dispõe sobre o Calendário Escolar 2020;
- o Decreto Estadual n.º 4.258, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - Covid-19.
- a Deliberação n.º 01/2020 - CP/CEE/PR, de 31 de março de 2020, que institui regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus - Covid-19 e outras providências;
- a Resolução SEED n.º 1.016, de 3 de abril de 2020, que estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pela Covid-19;
- a Resolução SEED n.º 1.219, de 15 de abril de 2020, que altera o art. 5.º da Resolução n.º 1.016 - GS/SEED, de 3 de abril de 2020,

RESOLVE:

Art. 1.º Adequar o Calendário Escolar para a Rede Pública Estadual de Educação Básica, a ser praticado a partir de 20 de março de 2020, em decorrência da pandemia causada pelo novo Coronavírus - Covid-19, conforme Anexo desta Resolução.

Art. 2.º O Calendário Escolar, para o ano de 2020, ficará assim definido:



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE

I - Atividades docentes:

- a) Estudo e Planejamento: 01/08/2020 e 12/09/2020.
- b) Fechamento do ano: 19/12/2020.

Parágrafo único. A carga horária utilizada para as atividades mencionadas nos itens "a" e "b" não poderá ser utilizada para o cômputo dos dias letivos e das 800 (oitocentas) horas mínimas para o estudante, como determina a Lei n.º 9.394, de 1996.

II - 1.º semestre: de 03/02/2020 até 17/07/2020.

III - 2.º semestre: de 27/07/2020 até 19/12/2020.

IV - Início das atividades remotas: 06/04/2020

V - 1.º Trimestre letivo: de 05/02/2020 a 29/05/2020.

VI - 2.º Trimestre letivo: de 01/06/2020 a 11/09/2020.

VII - 3.º Trimestre letivo: de 14/09/2020 a 18/12/2020.

VIII - Término das aulas: 18/12/2020.

IX - Recessos para os estudantes: 20/03/2020 a 05/04/2020; 20/04/2020; 12/06/2020; 20 a 26/07/2020.

X - Férias para os estudantes: 21/12/2020 a 31/12/2020.

XI - Recessos concedidos aos professores nos termos do Artigo n.º 32, Parágrafo único, da Lei Complementar n.º 103, de 2004: 20/03/2020 a 05/04/2020; 20/04/2020; 12/06/2020; 20 a 26/07/2020; 21 a 31/12/2020.

Art. 3.º Os casos omissos serão resolvidos pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte.

Art. 4.º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, com efeitos retroativos a 20 de março de 2020.

Curitiba, 20 de abril de 2020.

Renato Feder
Secretário de Estado da Educação e do Esporte

ANEXO D - ORIENTAÇÃO Nº05/2019



Orientação N.º 05/2019

Curitiba, 25 de março de 2019.

Assunto: Formação **Conexão Professor em Ação**.

As formações de professores **Conexão Professor**, que já contam com *lives*, disponibilizadas de acordo com a hora-atividade concentrada, a partir de agora também terão o **Conexão Professor em Ação**. Essa nova formação é destinada aos professores das instituições da Rede Pública Estadual e das Redes Municipais de Ensino do Paraná e acontecerão de acordo com as normas estabelecidas nesta Orientação.

Para a Rede Estadual, o Programa **Conexão Professor em Ação** substitui a *Formação em Ação Disciplinar (FAD)*, previsto em calendário escolar, conforme Instrução 19/2018 SEED/SUED e Resolução 09/2019 (GS/SEED). Em relação aos dias que estavam destinados à FAD, esta Superintendência orientará posteriormente quanto às atividades a serem desenvolvidas.

1. OBJETIVOS

- a) desenvolver oficinas a partir de conteúdos selecionados no Referencial Curricular do Paraná (Ensino Fundamental) e nos documentos orientadores do Ensino Médio que possibilitem a articulação das dimensões teórica e prática dos conhecimentos;
- b) ofertar formação aos professores da rede estadual e das redes municipais que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- c) ofertar formação continuada para os profissionais no período destinado à sua hora-atividade, no caso dos professores da rede estadual;
- d) apresentar possibilidades de encaminhamentos metodológicos a serem aplicados em sala de aula;



e) refletir acerca dos resultados obtidos pelas instituições de ensino nas avaliações diagnósticas, utilizando-os para desenvolver práticas que promovam a melhoria da leitura e da resolução de problemas, utilizando os descritores da Prova Paraná;

f) potencializar a troca de experiências entre os professores, por meio da socialização de suas produções e reflexões sobre as suas práticas.

2. ORGANIZAÇÃO

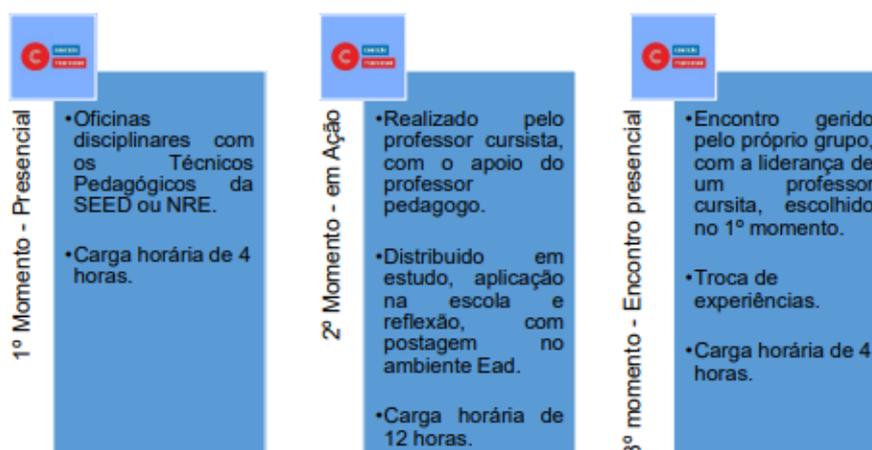
Esta formação terá a carga horária de 20 horas, dividida em três momentos:

1º momento: As oficinas presenciais terão carga horária de 4 horas e serão desenvolvidas e ministradas pelos técnicos disciplinares do Departamento de Desenvolvimento Curricular e também pelos técnicos disciplinares dos Núcleos Regionais da Educação, quando necessário. Essas oficinas serão ofertadas nos 32 Núcleos Regionais de Educação, em datas e locais a serem definidos e informados pela SEED. Neste 1º encontro, será apresentada aos participantes toda a estrutura do curso, o suporte EaD para postagem das atividades e a organização do 2º encontro coletivo (3º momento da formação).

2º momento: 12 horas, desenvolvidas no ambiente escolar, nas quais o professor cursista irá realizar estudos dirigidos, planejar ações pedagógicas, aplicar as atividades produzidas no encontro presencial, refletir sobre sua ação e postar atividades em uma plataforma digital. Neste momento, o cursista deverá contar com o apoio e assessoria do Professor Pedagogo da instituição de ensino. Esse profissional tem fundamental importância no processo formativo, pois o acompanhamento que fará da execução das atividades, além de ser uma de suas funções na escola, contribuirá para a potencializar o aprendizado dos professores cursistas.

3º Momento – 4 horas geridas pelos cursistas e acompanhada pela gestão escolar da instituição de educação que receberá o grupo. Nesta etapa, os professores cursistas, além de socializarem análises e reflexões acerca da aplicação das atividades na escola (2º momento), também realizarão outras atividades planejadas e orientadas no 1º momento da formação.

Em resumo, a formação completa está dividida da seguinte forma:



3. CRONOGRAMA

O cronograma das oficinas presenciais será enviado aos NRE antecipadamente, devendo ser amplamente divulgado às instituições de ensino sob sua jurisdição.

A organização foi elaborada em conformidade com o quadro contido na Orientação nº 01/2019 – SUED/SEED, que trata da hora-atividade concentrada, conforme segue:

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Biologia Ciências	Física Química Matemática	Língua Portuguesa Língua Estrangeira Moderna	Arte Educação Física	História Filosofia Sociologia Geografia Ensino Religioso

O professor poderá se inscrever, preferencialmente, no curso referente à sua disciplina de concurso.

Nos casos em que a hora-atividade do professor interessado em inscrever-se na formação de sua disciplina não coincidir com o dia/turno do momento presencial ofertado, sugerimos que o docente e a equipe gestora da sua instituição organizem as atividades escolares, de modo a garantir o direito de aprendizagem dos estudantes e a participação do professor na formação. Quando o professor possuir dois padrões em disciplinas diferentes, ou estiver atuando em disciplina diferente da sua de concurso, deverá optar por uma delas no momento da inscrição.

4. INSCRIÇÕES

As inscrições serão realizadas através de *link* próprio, disponibilizado pela SEED.

5. CERTIFICAÇÃO

Serão certificados os professores que obtiverem 100 % de frequência e realizarem todas as atividades propostas na plataforma digital.



Meryna Therezinha Juliano Rosa
Chefe do Departamento de Desenvolvimento Curricular

Raph Gomes Alves
Superintendência da Educação

ANEXO E - E-MAIL INFORMANDO A REALIZAÇÃO DO CURSO CONEXÃO PROFESSOR EM AÇÃO

Prezadas Equipes Gestoras e professores!

Nos próximos dias de maio e junho realizaremos a Formação Conexão professor em Ação. Esta formação será composta por 20h divididas em três etapas. A primeira de 4h presenciais por polo, a segunda 12h EaD e um encontro final presencial de mais 4h de socialização.

As formações acontecerão nos dias destinados à hora atividade concentrada disciplinar, e nestes dias as escolas terão aulas normalmente com demais disciplinas.

É fundamental que os diretores sejam consultados pelos professores para a efetivação da inscrição. Cada professor deverá escolher apenas uma disciplina para fazer a formação, ainda que atue em duas disciplinas ou possua dois padrões.

Em anexo encaminho o cronograma das formações disciplinares.

A primeira Formação será para as disciplinas de Arte e Educação Física no dia 23/05/2019 . Abaixo disponibilizo o link para pré-inscrição . Preencher até 22/05.

<https://forms.gle/byyDkhNmUy8kFQ3R8>

Os link's das demais disciplinas serão enviados posteriormente.

Desde já agradeço a atenção e coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos.

Att.



Gisele Adriano
Técnica Pedagógica - NRE Paranavaí
Fone: (44) 3421- 1949
Secretaria de Estado de Educação

ANEXO F - CRONOGRAMA CONEXÃO PROFESSOR EM AÇÃO

Cronograma Conexão Professor em Ação

Polo Nova Esperança

Municípios participantes – Nova Esperança, Cruzeiro do Sul, Uniflor, Itaguajé, Jardim Olinda, Inajá, Paranaipoema, Paranaicity, Alto Paraná e Santa Inês



Data	Disciplina	Turno que será ofertado		Local
		Manhã 8h	Tarde 13h30	
23/05	Arte	x	x	Colégio São Vicente de Paula
03/06	Biologia	x		Colégio São Vicente de Paula
03/06	Ciências		x	Colégio São Vicente de Paula
23/05	Educação Física	x	x	Colégio São Vicente de Paula
31/05	Ensino Religioso	x		Colégio São Vicente de Paula
07/06	Filosofia	x		Colégio São Vicente de Paula
04/06	Física		x	Colégio São Vicente de Paula
07/06	Geografia	x	x	Colégio São Vicente de Paula
31/05	História	x	x	Colégio São Vicente de Paula
05/06	LEM	x	x	Colégio São Vicente de Paula

05/06	Língua Portuguesa	x	x	Colégio São Vicente de Paula
04/06	Matemática	x	x	Colégio São Vicente de Paula
04/06	Química	x		Colégio São Vicente de Paula
07/06	Sociologia	x		Colégio São Vicente de Paula

Fim do documento ■