

ELISÂNGELA CASALE MARQUIOTO PRADO

**GRUPO DE ESTUDOS FORMADORES EM AÇÃO E A
FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES EM SERVIÇO DE
ESCOLAS PÚBLICAS DO PARANÁ-BR**

MARINGÁ – PR

2023

ELISÂNGELA CASALE MARQUIOTO PRADO

**GRUPO DE ESTUDOS FORMADORES EM AÇÃO E A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE DOCENTES EM SERVIÇO DE ESCOLAS
PÚBLICAS DO PARANÁ-BR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ensino de Ciências e Matemática.

Área de concentração:
Ensino de Ciências e Matemática

Orientadora:
Profa. Dra. Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira

MARINGÁ – PR

2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

P896g	Prado, Elisângela Casale Marquioto Grupo de estudos formadores em ação e a formação continuada de docentes em serviço de escolas públicas do Paraná-BR / Elisângela Casale Marquioto Prado. -- Maringá, PR, 2023. 115 f.: il., figs. Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Biológicas, Departamento de Biologia, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, 2023. 1. Professores - Formação continuada. 2. Educação básica - Rede Pública - Paraná. 3. Grupo de Estudos Formadores em Ação - Paraná. 4. Estratégia de ensino. 5. Tecnologias de educação. I. Moreira, Ana Lúcia Olivo Rosas, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Biológicas. Departamento de Biologia. Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática. III. Título. CDD 23.ed. 370.711
-------	---

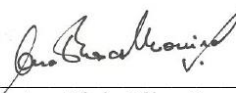
Elaine Cristina Soares Lira - CRB-9/1202

ELISÂNGELA CASALE MARQUIOTO PRADO

**GRUPO DE ESTUDOS FORMADORES EM AÇÃO E A
FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES EM
SERVIÇO DE ESCOLAS PÚBLICAS DO PARANÁ – BR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em *Educação para a Ciência e a Matemática*.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira
Universidade Estadual de Maringá - UEM



Prof. Dr. Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Júnior
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Documento assinado digitalmente
 JOSE NUNES DOS SANTOS
Data: 22/12/2023 16:23:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José Nunes dos Santos
Secretaria da Educação do Paraná – SEED/PR

Maringá, 20 de dezembro de 2023.

“O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face ao mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade; demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção”.

Paulo Freire

Dedico este trabalho aos meus filhos, Diego e Sofia, que me motivam a sonhar e acreditar em um futuro melhor, e ao Adriano, amor da minha vida, apoio e companheiro de todas as horas. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Passar pelo processo de mestrado, depois de vários anos longe da universidade, exige mais do que simplesmente dedicação. Foram muitos estudos, reflexões, para os quais precisei de apoio, e Deus colocou em meu caminho as pessoas certas para que a desistência não fosse uma opção.

Primeiramente, quero agradecer a Deus Pai, que nos impulsiona e nos faz acreditar em dias melhores.

À Professora Doutora Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira, por ter acreditado no meu trabalho, pelas orientações, pelo carinho, pelas correções e compreensão.

Aos meus pais, Mauro e Elza, que me deram a vida, mas, principalmente, ensinaram-me a importância da simplicidade, do amor e do conhecimento, muitas vezes, abrindo mão de suas vidas para atender às nossas necessidades. Aos meus irmãos, Edilaine e Marcos, por partilharem tanto carinho e incentivo. Amo vocês!

Aos professores do PCM, por compartilhar seus conhecimentos e, assim, proporcionar momentos de reflexão, ampliando meus horizontes.

Aos professores participantes da banca de qualificação, Dr. Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Júnior e Dr. José Nunes dos Santos, por suas valiosas contribuições.

Às amigas pedagogas: Eliane, Marcela, Rosa e Neuseli, que me socorreram na escola em tantos momentos e apoiaram quando batia o desânimo. À diretora Enilda, que me apoiou e compreendeu em tantos momentos na escola.

A todos os participantes da pesquisa, muita gratidão pelas importantes contribuições; sem elas, este trabalho não poderia ter acontecido. Aos professores e às professoras da escola em que atuo, por acompanharem e apoiarem o desenvolvimento deste trabalho. A todos os amigos e amigas que torceram para o meu sucesso e não me deixaram desistir.

Ao meu esposo, Adriano, meu companheiro de todas as horas. Eu te amo!

Por fim, agradeço aos meus filhos, Diego e Sofia, que são os amores da minha vida, minha maior realização. Que, mesmo sem saber, fizeram-me seguir em frente, para que, no futuro, orgulhem-se da mamãe.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

PRADO, Elisângela Casale Marquiotto. **Grupo de Estudos Formadores em Ação e a Formação Continuada de Docentes em Serviço de Escolas Públicas do Paraná-BR**. 2023. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

Diante da ampliação do uso das tecnologias educacionais, faz-se necessária a formação continuada do professor da sociedade atual, com a reflexão sobre a identidade docente e os desafios que se apresentam na realidade escolar para a organização do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o presente estudo se direcionou a entender como se dá a formação continuada dos professores da educação básica paranaense. Nessa perspectiva, objetivou verificar como o “Grupo de Estudos – GE – Formadores em Ação”, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Paraná – SEED – para professores da educação básica, contribui para a melhoria da ação docente no processo de ensino e aprendizagem. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, em que a coleta de dados ocorreu considerando todas as etapas inerentes à pesquisa. Esta foi constituída por questionários, falas transcritas de entrevistas e documentos (Plano de Trabalho Docente – PTD). Participaram 32 professores dos diferentes componentes curriculares, 9 pedagogas, 2 diretores gerais e 3 diretores auxiliares, que cursaram o “GE Formadores em Ação”, de 2020 e 2021, e 12 alunos do Ensino Fundamental II, de duas escolas públicas da rede estadual paranaense. A análise de dados foi baseada em Bardin (2011), com a “Análise de Conteúdo”. Constatamos que o “GE Formadores em Ação” contribuiu para que ocorresse a troca de conhecimentos e interações entre pares; e, de maneira geral, os docentes, as pedagogas e os diretores aprenderam com os colegas do grupo de estudo, aperfeiçoando práticas e a lidar com tecnologias e metodologias ativas até então não utilizadas. Além disso, o “GE Formadores em Ação” oportunizou a qualificação de alguns docentes no que se refere à organização de sequências didáticas no PTD relativo aos conteúdos propostos pelo “Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações”, norteado pela BNCC. Para tanto, ao analisarmos respostas das categorias referentes aos desafios da formação continuada, ficou evidente que as trajetórias vinculadas à formação continuada do professor da educação básica da rede pública paranaense precisam de mais atenção, e que somente o “GE Formadores em Ação”, sendo um curso para aprimorar práticas e aprender sobre recursos tecnológicos e metodologias ativas de aprendizagem, não dá conta de subsidiar os professores diante da necessidade de formação continuada em um meio com tantas mudanças nas formas de ensinar.

Palavras-chave: Profissionalização docente; Educação básica; Estratégia de ensino.

ABSTRACT

PRADO, Elisângela Casale Marquoto. **Study Group Trainers in Action and the Continuing Education of Public School Teachers in Paraná-BR**. 2023. Dissertation (Master's Degree) – Postgraduate Program in Education for Science and Mathematics, State University of Maringá, Maringá, 2023.

Faced with the increased use of educational technologies, it is necessary for teachers in today's society to continue their training, reflecting on their teaching identity and the challenges they face in the school reality in terms of organizing the teaching and learning process. With this in mind, this study aimed to understand how teachers in basic education in Paraná receive continuing training. From this perspective, it aimed to see how the “Study Group – GE – Trainers in Action”, developed by the Paraná State Department of Education – SEED – for basic education teachers, contributes to improving teaching action in the teaching and learning process. This was a qualitative study, in which data collection took place considering all the stages inherent to the research. It consisted of questionnaires, transcripts of interviews and documents (Teaching Work Plan – PTD). The participants were 32 teachers of different curricular components, 9 pedagogues, 2 general directors and 3 assistant directors, who took the “GE Trainers in Action” course in 2020 and 2021, and 12 elementary school students from two public schools in the state of Paraná. Data analysis was based on Bardin (2011), with “Content Analysis”. We found that the “GE Trainers in Action” contributed to the exchange of knowledge and interactions between peers; and, in general, the teachers, pedagogues and principals learned from their colleagues in the study group, improving practices and dealing with technologies and active methodologies not previously used. In addition, the “GE Trainers in Action” made it possible to qualify some teachers in terms of organizing didactic sequences in the PTD related to the contents proposed by the “Paraná Curriculum Framework: principles, rights and guidelines”, guided by the BNCC. To this end, when we analyzed the answers to the categories referring to the challenges of continuing education, it became clear that the paths linked to the continuing education of basic education teachers in Paraná's public school system need more attention, and that the “GE Trainers in Action”, being a course to improve practices and learn about technological resources and active learning methodologies, is not enough to support teachers in the face of the need for continuing education in an environment with so many changes in the ways of teaching.

Keywords: Teacher professionalization; Basic education; Teaching strategy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
COPEP	Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
DCE	Diretrizes Curriculares da Educação Básica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DITEC	Diretoria de Tecnologia Educacional
EaD	Educação a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
GE	Grupo de Estudos
GTR	Grupo de Trabalho em Rede
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LRCO	Livro Registro de Classe <i>On-line</i>
MEC	Ministério da Educação

NRE	Núcleo Regional de Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PTD	Plano de Trabalho Docente
QPM	Quadro Próprio do Magistério
SEED	Secretaria Estadual de Educação
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEM	Universidade Estadual de Maringá

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Síntese das ações da pesquisa	62
Quadro 2 –	Perfil dos professores da educação básica com atuação no Colégio C1	65
Quadro 3 –	Perfil dos professores da educação básica com atuação no Colégio C2	66
Quadro 4 –	Grupo de Estudos Formadores em Ação: Metodologias Ativas e Recursos Pedagógicos	69
Quadro 5 –	Grupo de Estudos Formadores em Ação: Recurso pedagógico e trocas de experiências	70
Quadro 6 –	Grupo de Estudos Formadores em Ação: Referenciais Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná e Base Nacional Comum Curricular	71
Quadro 7 –	Grupo de Estudos Formadores em Ação: dificuldades e desafios encontrados pelos professores para a realização do GE Formadores em Ação	73
Quadro 8 –	Grupo de Estudos Formadores em Ação e participação em outros cursos de Formação Continuada durante a participação no GE Formadores em Ação	75
Quadro 9 –	Grupo de Estudos Formadores em Ação – Recursos utilizados no PTD	76
Quadro 10 –	Perfil da Equipe Gestora da educação básica de duas escolas do NRE de Maringá	78
Quadro 11 –	Grupo de Estudos Formadores em Ação e a jornada que a Equipe Gestora mais gostou de participar	80
Quadro 12 –	Grupo de Estudos Formadores em Ação: recursos pedagógicos e implementação em sala de aula	82
Quadro 13 –	Perfil dos estudantes dos oitavos anos de duas escolas do NRE de Maringá	83
Quadro 14 –	Aulas remotas e conteúdo temático mais atraente	84
Quadro 15 –	Recursos pedagógicos que mais chamaram atenção dos estudantes em aulas <i>on-line</i>	85
Quadro 16 –	Diferenças nas aulas dos professores entre o período remoto e presencial	86

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1. INTRODUÇÃO.....	17
2. O SABER E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: ASPECTOS E CONTEXTOS	21
2.1 O SABER DOCENTE	21
2.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR	26
2.2.1 Algumas considerações sobre a formação continuada docente.....	28
3. TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: O QUE É E O QUE PODE SER	36
3.1 TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO.....	36
3.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	37
3.3 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....	39
3.3.1 Ensino Remoto Emergencial no estado do Paraná	40
4. O CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DO PARANÁ.....	45
4.1 O PROFESSOR E O ENSINO PÚBLICO DO PARANÁ.....	45
4.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO PARANÁ.....	47
4.2.1 Formação continuada e a progressão para professores da rede paranaense	48
4.2.2 Formação continuada e a promoção para professores da rede paranaense	49
4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NO PARANÁ: PDE	50
4.4 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NO PARANÁ: “GRUPO DE ESTUDOS (GE) FORMADORES EM AÇÃO”.....	52
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	56
5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	57
5.1.1 As escolas participantes da pesquisa	57
5.1.2 Participantes da pesquisa	59
5.2 INSTRUMENTOS DE CONSTITUIÇÃO DE DADOS	60
5.3 CONSTITUIÇÃO DOS DADOS	61
5.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS	61
5.5 ATENDIMENTO DE APRECIÇÃO ÉTICA.....	63

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	64
6.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES – QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES.....	65
6.2 PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES AO GE FORMADORES EM AÇÃO.....	68
6.3 QUESTIONÁRIO APLICADO À EQUIPE GESTORA.....	77
6.3.1 Categorias e análise da participação da equipe gestora na pesquisa	80
6.4 QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES DOS COLÉGIOS C1 E C2.....	82
6.4.1 Categorias e análise da participação dos alunos na pesquisa	84
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
8. REFERÊNCIAS	92
APÊNDICE A – Questionário aplicado aos Professores	100
APÊNDICE B – Questionário aplicado à Equipe Gestora	102
APÊNDICE C – Questionário aplicado aos Estudantes	103
APÊNDICE D – Roteiro para entrevistas com Professores e Equipe Gestora	104
APÊNDICE E – TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)	105
APÊNDICE F – TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido)	108
ANEXO 1 – Parecer Consubstanciado COPEP	111

APRESENTAÇÃO

Minha história acadêmica se iniciou na cidade de Maringá, onde nasci e cresci. De família de sitiantes, comecei os estudos na Escola Municipal Ruy Alvino Alegretti, pois morava na zona rural da cidade, na estrada Santo Maneta, saída para Paranavaí. Após o terceiro ano do Ensino Fundamental I, mudamos para a região urbana, devido ao nascimento do meu irmão Marcos, que é surdo, sendo necessário buscar uma escola específica e especializada para seu atendimento. Cursei os anos finais do Ensino Fundamental II no Colégio Estadual Unidade Pólo e o Ensino Médio no Colégio Estadual Duque de Caxias, ambas escolas públicas.

Fiz o curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Maringá (UEM) e me formei em 2002, com 22 anos. Em 2004, assumi o concurso público para professora da Educação Infantil e séries iniciais na Prefeitura Municipal de Maringá, onde trabalhei por 10 anos, passando por todas essas etapas da educação, desde o berçário, no Centro de Educação Infantil Herbert José de Souza, até o quinto ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Angela Vergínia Borin, em que atuei nas etapas de alfabetização e letramento.

No ano de 2009, assumi a função de professora pedagoga na Rede Estadual de Ensino do Paraná após aprovação do concurso público para o Quadro Próprio do Magistério (QPM). Iniciei essa etapa da profissão docente no Colégio Estadual Cora Coralina na cidade de Sarandi, o que considero um dos maiores obstáculos que já enfrentei, devido à realidade social em que a escola estava inserida. A partir desse ano, meu cotidiano constava em atuar como professora das séries iniciais durante um período e em outro ser pedagoga nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Ainda como pedagoga na rede estadual, trabalhei no Colégio Estadual Tânia Varella e no Instituto de Educação Estadual de Maringá, onde assumi a função de tutora do curso Pró-Funcionário, ministrando aulas para os agentes educacionais que trabalhavam em escolas estaduais de Maringá e região.

Devido à necessidade de ampliar meus conhecimentos como pedagoga junto à direção das escolas, iniciei a especialização em Gestão Educacional, assim que assumi a vaga do concurso na Rede Estadual. Ainda, considerando que atendia alunos com necessidades educacionais especiais, completei uma especialização em Educação Especial.

No ano de 2015, eu me formei no curso de História pelo Parfor, na UEM, e assumi o segundo padrão na Rede Estadual de Ensino, também para o cargo de professora pedagoga, possibilitando, dessa forma, permanecer durante todo o dia no Colégio Estadual Olavo Bilac, em Sarandi, onde atuo até hoje.

No entanto, diante das inquietações cotidianas, continuei a buscar novos conhecimentos sobre formação de professores e, por incentivo de alguns colegas que já haviam cursado o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e Matemática (PCM) e por trabalhar com professores de ciências na organização da escola, procurei aprofundar meus estudos por meio do mestrado para continuar subsidiando a minha prática e os professores das diversas áreas, principalmente em sua formação continuada. Devido à formação em serviço que realizamos na escola e às novas exigências de aprimoramento na área de recursos e tecnologias educacionais, surgiu o interesse em pesquisar o curso GE Formadores em Ação promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED/PR), a partir do mestrado ofertado pelo PCM da UEM.

1. INTRODUÇÃO

Há tempos se discute, em âmbito nacional e internacional, a necessidade da formação continuada docente (Diniz e Silva, 2020; Tavares e Alarcão, 2001; Tardif, 2002; Veiga, 2012). A formação docente não se dá exclusivamente nos cursos de licenciatura na graduação, mas perpassa por toda a prática do professor, influenciando-a e sendo por ela influenciada durante a sua vida profissional.

Quando pensamos na formação do professor da sociedade atual, compreendemos a necessidade de refletir sobre a identidade docente, os desafios do cotidiano escolar e da organização dos processos de ensino. Nesse contexto da educação, aprender a ensinar e a se tornar professor são “[...] processos que estão relacionados às diversas experiências e modos de conhecimento do professor” (Knowles; Cole; Presswood, 1994, p. 286).

Nesse sentido, em um cenário de constantes transformações, podemos considerar que a formação de professores se torna algo crucial, assumindo um papel essencial na determinação da eficácia do sistema educacional. Para o professor, o maior desafio é tornar o ensino significativo, muitas vezes mais atrativo, e fazer o aluno compreender e se aprofundar nos conteúdos necessários a ele, dando possibilidades de inovação em propostas didático-pedagógicas do currículo a ser assumido.

Diante de conflitos sobre diferentes formas de organizar o ensino e da tentativa de motivar o aluno para as aprendizagens do conhecimento científico, apresentam-se diversos recursos didáticos a serem utilizados no processo de ensino e aprendizagem que estão conectados ao manuseio de múltiplos recursos tecnológicos em sala de aula, como o surgimento de várias plataformas educacionais, em que o professor precisa conhecer e aprender a utilizar em diferentes ambientes da escola.

Entendemos que, para enfrentar esses desafios educacionais contemporâneos, mais do que estar comprometido com a busca constante de aprimoramento e formações sobre os recursos tecnológicos, é importante compreender a profissionalização do professor, com perspectivas atuais e futuras de reconhecimento. Assim, faz-se substancial criar condições para que o professor se sinta reconhecido socialmente no esforço para o ensino e aprendizagem, considerando a formação do aluno.

Ao discorrer sobre o papel do professor diante das tecnologias de informação e comunicação, Moran (2000, p. 166) destaca que “Professor e aluno constituem-se como célula básica do desenvolvimento da aprendizagem, por meio de uma ação conjunta, ou de ações conjuntas em direção à aprendizagem [...]”. Sobre esse tema, Kenski (2018) salienta que o

papel do professor nessa realidade digital se amplia, ao invés de se extinguir, pois, segundo ela, surgem novas possibilidades de ensino, nas quais tanto professor como aluno podem inovar e usar a criatividade com as tecnologias digitais para que a aprendizagem tenha mais sentido.

A sociedade apresenta, cada vez mais, conquistas tecnológicas no campo do conhecimento, ao adotar a revolução digital. Em virtude desse crescimento constante, é impossível não perceber a correlação entre o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, em que a ciência passa a ser uma parte integrante do desenvolvimento tecnológico (Angotti; Auth, 2001), enquanto as inovações tecnológicas se apresentam como um agente constituinte na socialização de diferentes áreas do conhecimento.

Lévy (1999) afirma que a cibercultura, que está em constante desenvolvimento e expansão, assinala uma alteração das culturas humanas, sendo considerada uma cultura plena e cibernética. Dessa forma, a educação e as instituições escolares devem estar em constantes transformações mediante as inovações científicas e tecnológicas: o aluno de hoje precisa ser criativo, atuante e preparado para encarar os desafios de viver em uma sociedade que prioriza a aplicação de conhecimentos e informações, sempre com o objetivo de alimentar um ciclo acumulativo entre a inovação e a produtividade. Assim, as metodologias ativas e tecnologias podem ser incorporadas às estratégias e aos planejamentos pedagógicos das escolas, já que se mostram como essenciais para o alcance dos objetivos nas áreas da educação.

Nesse contexto de discussões e debates de inovações tecnológicas para o ensino e se tratando da formação continuada docente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 salienta que o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de cooperação, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Brasil, 1996). Assim, a formação continuada em serviço deve oferecer aos professores a oportunidade de aprimoramento técnico e profissional.

Desstarte, a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR) propôs o curso “Grupo de Estudos (GE) Formadores em Ação” como uma política de formação continuada do professor, com o objetivo de profissionalizar o corpo docente da Educação Básica da Rede Paranaense dos diferentes componentes curriculares que abarcam a matriz curricular. Essa qualificação assume, em uma visão otimista, a articulação das metodologias ativas, que, conforme salienta Almeida (2018, p. 17), “[...] se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem” com as tecnologias educacionais.

Assim, seria um grupo de professores formadores que qualifique docentes para o uso

das tecnologias associadas às diferentes metodologias de ensino. Na visão da SEED/PR, as tecnologias de comunicação e informação vêm se expandido consideravelmente e podem alterar as formas de ensinar e aprender.

Nessa direção, o nosso trabalho se justifica pela necessidade de entender como se dá a formação continuada do professor da Educação Básica paranaense a partir do instrumento “Grupo de estudos – Formadores em Ação” que o estado do Paraná criou para a sua qualificação e de que forma pode contribuir para o ensino e aprendizagem. É nesse sentido que esta pesquisa se propõe a estudar o “GE Formadores em Ação” da rede paranaense, procurando responder à questão: ‘Qual é a contribuição do “GE Formadores em Ação” para a qualificação docente?’.

Com a intencionalidade de responder a esse questionamento, este trabalho teve como objetivo principal verificar como o “GE Formadores em Ação” para professores da educação básica das escolas paranaenses contribui para a melhoria da ação docente na organização do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, procuramos identificar como o “GE Formadores em Ação” possibilita a qualificação docente para uso das metodologias ativas e recursos tecnológicos voltados para o ensino dos diferentes componentes curriculares que abarcam a matriz curricular do Ensino Fundamental II e Médio das escolas públicas paranaenses.

Verificamos se o grupo em foco subsidia os professores na organização do processo de ensino e aprendizagem, considerando os conteúdos essenciais/básicos presentes nos “Referenciais Curriculares da Educação Básica do estado do Paraná Princípios Direitos e Orientações” (Paraná, 2020), bem como aspectos relacionados à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017).

Ao realizar este trabalho, procuramos, também, reconhecer os desafios e as trajetórias vinculadas à formação continuada dos professores da educação básica da rede pública de duas escolas da região noroeste do Paraná para a profissionalização.

No que diz respeito à organização, esta dissertação foi dividida em sete capítulos, além da apresentação. O primeiro capítulo foi destinado à introdução. No segundo capítulo, intitulado “O saber e a formação continuada docente: aspectos e contextos”, propomos uma reflexão a respeito do saber docente, particularidades e histórias da formação do professor, destacando pontos da sua formação continuada.

No terceiro capítulo, procuramos tratar do assunto: “Tecnologia, Educação a Distância e Ensino Remoto Emergencial: o que é e o que pode ser”. Tentamos diferenciar a Educação a Distância do ERE (Ensino Remoto Emergencial) e analisar as necessidades tecnológicas relacionadas à educação e ao seu uso para o ensino e a aprendizagem.

No quarto, destacamos “O contexto da formação continuada de professores no estado do Paraná”, procurando compreender a sua formação continuada e os aspectos relacionados à progressão e promoção no Plano de Carreira, no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) e na proposta do “GE Formadores em Ação”.

No quinto capítulo, foram relacionados os “Procedimentos metodológicos”. A seguir, no sexto capítulo, foram apresentados os “Resultados e discussões” das análises dos dados com base nos referenciais teóricos adotados. Para finalizar, como sétimo capítulo, realçam-se as “Considerações finais”, que apontam os objetivos da pesquisa, as suas limitações, além das recomendações e sugestões para trabalhos futuros a respeito do “GE Formadores em Ação”.

2 O SABER E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: ASPECTOS E CONTEXTOS

Quando pensamos em educação, não é possível nos distanciar das formas de ensino que se configuram por meio de diferentes mecanismos e estratégias didáticas que possam oportunizar ao aluno o acesso ao saber científico e tornar o processo da aprendizagem interessante e significativo.

Ao compreendermos o ensino como prática socialmente erigida que, para ser executada, depende, também, da formação inicial e continuada docente e, como tema para a rediscussão dos conhecimentos a serem construídos com o aluno, o professor pode redefinir constantemente sua prática pedagógica.

A formação de professores não se dá somente nos cursos de formação inicial, mas ocorre durante a sua prática pedagógica. Nessa direção, Veiga (1998) considera a formação de professores uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa à prática pedagógica. Conforme salientam Tavares e Alarcão (2001), a sociedade emergente precisa de pessoas mais resilientes, que possam atuar com segurança e esforço em situações técnicas, problemáticas ou controversas e sujeitas às frequentes mudanças. Dessa forma, o desenvolvimento de sujeitos com esse perfil se apoia na promoção de cursos de formação docente.

Nesse sentido, a capacitação docente precisa ser compreendida para além de um ofício, de maneira que este seja reconhecido socialmente por formar as gerações futuras, ampliando culturalmente a população. Levando-se em conta tais aspectos, a formação de professores se faz necessária para abrir vias que possam ampliar o conhecimento a respeito de identidade docente e, especialmente, para um repensar sobre o presente educacional, suas continuidades e a ação didática que envolve a organização dos processos de ensino. Diante de uma realidade tão diversa, não é fácil motivar o aluno para o currículo proposto.

2.1 O SABER DOCENTE

O saber docente é algo muito ímpar, pois depende da sua realidade social, experiência prática e do contexto em que realiza e realizou, durante o exercício, o seu trabalho. A formação docente acontece em diferentes lugares, na interação que tem com os alunos e os profissionais da escola em que atua, além dos saberes acumulados de sua formação inicial e durante toda a sua jornada na área educacional.

Nesse ponto de nossas reflexões, vale destacar que “[...] esse saber é social, embora sua existência dependa dos professores (mas não somente deles) enquanto atores individuais empenhados numa prática” (Tardif, 2002, p. 22). Na escola, deparamo-nos diariamente com o coletivo de professores. No entanto, cada um deles tem de exercer sua função em relação à promoção de aulas e preparação de seu Plano de Trabalho Docente (PTD). Este pode ser organizado de forma prévia, o que permite ao professor nortear o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, bem como avaliar tanto o estudante como a prática docente (Santos, 2018). O PTD segue um currículo para cada disciplina, de forma que a matriz curricular é igual para todos; mesmo assim, cada professor apresenta uma autonomia docente, considerando seus saberes, ou seja, a sua forma de planejar, interagir e organizar suas ações pedagógicas para atingir os objetivos propostos, podendo escolher as suas estratégias metodológicas e as formas de avaliação.

No Brasil, a Educação Básica é delineada pela Lei nº 9.394/1996, que dispõe as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, em seu Artigo 26, a ideia da precisão de um currículo escolar comum:

[...] os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, p. 10).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997) foram diretrizes educacionais desenvolvidas pelo Ministério da Educação do Brasil e, com a LDB, orientava o currículo das escolas na tentativa de promover uma educação uniforme de qualidade em todas as escolas, considerando as diferenças das regiões e de todas as localidades do país. Após anos sendo uma base para as definições do currículo da Educação Básica no Brasil, iniciaram-se as discussões a respeito da necessidade de um currículo único que orientasse o conjunto de aprendizagens essenciais a que todos os alunos do país deveriam ter acesso, independentemente de sua região e contexto socioeconômico. Em 2017, ocorreu o lançamento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), um documento que orienta o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos do Brasil devem desenvolver em conformidade com cada modalidade de ensino, de forma que tenham assegurados os seus direitos de aprendizagem em anuência com o que dispõe o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2017).

No estado do Paraná, o currículo “Referencial Curricular do Paraná Princípios, Direitos e Orientações”, da Rede Estadual Paranaense do Ensino Fundamental II (Paraná, 2020), teve como objetivo a reorganização dos currículos no Paraná, uma vez que acrescenta as definições da BNCC no contexto paranaense e aponta os direitos e os objetivos de aprendizagens para os estudantes (Paraná, 2019). Santos *et al.* (2022) enfatizam que o “Referencial Curricular do Paraná Princípios, Direitos e Orientações” segue as orientações da BNCC (Brasil, 2017), fornece contribuições aos docentes para que revisem suas organizações de ensino e aos estabelecimentos escolares seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Proposta Pedagógica Curricular (PPC) dos distintos componentes curriculares proporcionando contextualizar a realidade paranaense com os conteúdos temáticos comuns a todos.

Diante de tal proposta, os conteúdos a serem ensinados são apresentados de uma forma abrangente e, para considerarem as peculiaridades de cada região, somente o currículo elaborado pela própria escola, isto é, a PPC e o PPP seriam capazes de atender à diversidade regional e contextualizá-la a partir do conhecimento prévio dos estudantes.

Vale ressaltar que o Paraná sempre trabalhou com um currículo próprio, destacando as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE) em contraposto aos PCN e o Referencial Curricular após a BNCC ser instituída.

Assim, corroborando com as ideias de Albino (2019), o currículo pode ser percebido como um documento capaz de transformar a identidade de quem o segue. Dessa forma, o currículo organizado por cada instituição escolar em seu PPP favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e significativo do aluno acerca das heterogeneidades da sociedade em que ele está inserido (Santos *et al.*, 2022).

Silva (2017), em seus estudos sobre as teorias do currículo, aponta que sua definição é uma questão de saber, poder e identidade, de forma que auxiliará a formação de um indivíduo mais autônomo quando souber de seus próprios processos vivenciados e o fará mais consciente de todo contexto social. Para o autor, portanto, o currículo é documento de identidade, na medida em que é capaz de formar um cidadão, um ser, e não apenas um profissional.

Nesse sentido, o professor, disposto a refletir sobre sua prática pedagógica, torna-se cada vez mais central para discutir seus saberes docentes. Para Tardif (2002, p. 24), o conjunto de saberes do professor é uma realidade social materializada que se dá por meio “[...] de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, e são também, ao mesmo tempo, os saberes deles”.

Assim, esse saber é individual para cada professor, pois cada um tem, além da formação inicial, a sua experiência prática, que, na escola pública, e na maioria das escolas

privadas, está em contínua alteração. Buscando enriquecer tais reflexões e aproveitar a diversidade formativa dos professores, é relevante destacar as várias posições categóricas desses profissionais. Ou seja, enquanto alguns docentes acabam de completar o curso universitário dispondo apenas da experiência dos estágios, outros professores se apresentam com muitos anos de trabalho docente; outros, ainda, aguardam o momento de atingir o tempo de trabalho para a aposentadoria, além de professores diplomados das mais diversas formações, como especialistas em diversas áreas, mestres e doutores. Diante dessa realidade, com saberes docentes individuais, faz-se necessária a formação continuada para que o coletivo de professores possa promover um trabalho educacional qualificado e atingir os objetivos educacionais.

A formação de professores, segundo García (1999), é uma área de conhecimento e investigação, e aponta que esses profissionais do ensino, de forma individual ou em equipe, adquirem experiências de aprendizagem que possam melhorar os seus conhecimentos e competências – e, conseqüentemente, permitir sua intervenção no currículo da escola com a finalidade de propiciar a melhoria da educação da escola em que atuam.

O autor ressalta que é preciso compreender a formação de professores como algo contínuo, que, mesmo existindo fases distintas, se considerarmos o ponto de vista curricular, esse processo tem mantido princípios éticos, didáticos e pedagógicos, que são comuns. Assim, independentemente da qualificação, o modelo de ensino perpassa por todos os níveis, de forma que exista a necessidade de interconexão entre o currículo da formação inicial dos docentes e o currículo da formação permanente, sendo que a formação inicial é apenas a primeira etapa de um longo processo para o desenvolvimento profissional (García, 1995).

O professor tem o seu saber e não é apenas um transmissor do conhecimento; ele integra, em sua prática, diferentes conhecimentos. Tardif (2002) apresenta os quatro saberes que constroem a profissão docente: os saberes da formação profissional, que seriam das ciências da educação e da ideologia pedagógica; os saberes de cada um dos componentes; os saberes curriculares; e os saberes adquiridos em suas experiências individuais. O autor destaca a importância e dá ênfase aos saberes experienciais como aquele saber que surge na sua prática, que são validados por ele e passam a fazer parte da constituição de seu profissionalismo.

Os saberes experienciais são aqueles promovidos e validados pelo professor em sua prática profissional e que estão em constante atualização a partir de sua atuação em sala de aula, ou seja, não são somente aqueles construídos durante sua participação em cursos de formação (Tardif, 2002). O autor afirma que não seriam sistematizados em doutrinas ou teorias, mas, sim, na cultura docente em ação.

Dessa forma, o saber do professor vai sendo reconstruído no desenvolvimento das ações curriculares, na prática realizada em situações de ensino e aprendizagem. No coletivo escolar, ele vai estabelecendo relações e compartilhando os saberes. Tardif (2002) afirma que os conhecimentos experimentais adquirem objetividade quando ocorre confronto de ideias na relação entre pares na escola, de forma que os conhecimentos produzidos podem auxiliar até na resolução dos problemas, formando outros docentes.

Quando o professor deixa de se formar, diante da realidade e necessidade que se apresenta, o seu trabalho pode começar a ser utilitarista, repetindo práticas desenvolvidas em anos anteriores, sem a constante e imprescindível adequação ao contexto.

A prática pedagógica reflexiva como pontos de partida e chegada à prática social. Caracteriza-se pela indissolubilidade entre teoria e prática, em que as dicotomias tendem a desaparecer. Com um caráter inquieto, criador e acentuado grau de consciência, a prática pedagógica tem como preocupação produzir mudanças qualitativas e, para isso, procura munir-se de um conhecimento crítico e aprofundado da realidade (Schmidt; Ribas; Carvalho, 1999, p. 23).

A prática pedagógica, dessa maneira, pode produzir mudanças, na realidade do aluno e na do professor, pois suas ações são planejadas e as intenções conscientes. Mesmo que a instituição tenha normas, regras e determinações legais, em uma escola em que os professores participam de formação continuada e podem planejar juntos as suas ações, de forma coletiva, é possível realizar transformações e repensar a sua prática em sala de aula.

Sobre a sala de aula como espaço de atuação do docente, Sacristán (1999) afirma que é por meio de decisões individuais que a prática profissional ocorre, mas é regida por normas coletivas adotadas por regulações organizacionais e por outros professores. Mesmo com peculiaridade e características individuais, Sacristán (1999) destaca que, devido às exigências institucionais, o trabalho dos professores é subordinado aos sistemas educativos e todas as organizações em que eles estão inseridos.

Destarte, a autonomia do professor fica restrita a um espaço de regras muito bem definidas, em que ele tem pouca liberdade para propor mudanças. Uma explicação para tal fato pode ser que o docente não define a prática, mas, sim, o papel que ocupa, no espaço em que está inserido.

Ante o exposto, o professor pode assumir uma perspectiva crítica, de forma a estimular o seu pensamento e adotar decisões estratégicas e inteligentes para intervir nos contextos. Sacristán (1999) elucida que a competência do professor está mais relacionada à sua capacidade de utilizar os seus conhecimentos para se desenvolver em diversos contextos, que uma série de

técnicas e destrezas tenha desenvolvido. Ao estudar a profissionalidade docente, o autor assinala que uma das consequências seria a necessidade da amplitude, ou seja, que é preciso ampliar os “contextos, espaços, temas e problemas para a reflexão e intervenção do professor” (Sacristán, 1999, p. 61).

Entendemos que, na escola, com a quantidade de tarefas que devem ser cumpridas em sua rotina, é mais fácil e cômodo se manter no conforto dos temas que o professor já tem domínio ou sua área de conhecimento. Sobre isso, Nóvoa (1999) orienta que os professores possam buscar novas identidades, novos valores para ter mais certezas em relação à sua profissão. Nessa direção, Sacristán (1999) destaca que o professor tem de intervir em todos os domínios que influenciam a prática docente, no sentido da sua emancipação e desenvolvimento profissional.

Quando refletimos sobre os aspectos já elencados, compreendemos a imprescindibilidade de se relacionar a formação docente a uma constante reflexão e adequação aos diversos contextos escolares, de maneira que a formação em serviço seja permanente e adaptada à necessidade do contexto educacional.

2. 2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Diante de uma realidade tão diversa e de tempos de tantas mudanças, a prática diária desafia o professor a refletir sobre a sua experiência e a construir novas práticas e conhecimentos para atuar nas diversas circunstâncias.

Para compreender no que consiste o profissional da educação como sendo um professor reflexivo, é importante entender que esse conceito de formação reflexiva do professor surgiu no início dos anos 80, principalmente nos Estados Unidos e Europa, partindo dos estudos de Dewey (1959) e de Schön (1995). Dewey (1959) valoriza a experiência prática e confere base para os estudos sobre o sentido de ensino reflexivo. Para ele,

[...] o pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que apoiam a estase das conclusões a que as mesmas chegam. Qualquer das [...] categorias de pensamentos pode produzir e simular este tipo; mas para firmar uma crença em uma sólida base de argumentos, é necessário um esforço consciente e voluntário (Dewey, 1959, p.72).

Nessa perspectiva, Schön (1995) destaca que o professor reflexivo seria uma forma de superar o pensamento comportamentalista que estava presente nas escolas dos Estados Unidos

na década de 80. Ele afirma que, na perspectiva pedagógica, o professor era apenas um aplicador de técnicas produzidas por outros, repassando técnicas. Considera, ainda, que o pensamento reflexivo deve estar de forma permanente na prática do professor, para que ele possa ter uma mudança de atitude.

Ao criticar esse modelo de reflexão individualista, Alarcão (1996) escreve sobre a formação docente no final do século XX e início do século XXI. Atribui a emergência do paradigma da reflexão aos processos formativos como forma de reencontro com a identidade docente e destaca a importância das reflexões coletivas. Afirma, ainda, que a ideia de professor reflexivo está diretamente relacionada à sua consciência da capacidade de reflexão, que é característica do ser humano criativo. Para a autora, o professor, diante das situações profissionais, que são diferentes e, muitas vezes, incertas, age de maneira reflexiva e inteligente, segundo a situação vivenciada.

A autora evidencia, ademais, que o professor não pode agir sozinho em sua escola, pois é nesse seu local de trabalho que, junto aos seus colegas, constrói a sua profissionalidade (Alarcão, 2007).

Dessa maneira, a autora aponta que a escola deve agir de forma coletiva, ou seja, os professores não devem atuar sozinhos para atingir os objetivos dos planejamentos e currículos. A escola pode criar condições e encontros para os professores estudarem e planejarem suas ações, reverem seus planos de trabalho e objetivos comuns.

Nesse sentido, vale destacar Contreras (2002), que afirma que os professores precisam de apoio institucional para realizarem sua função, pois muitas de suas práticas na escola são afetadas por fatores sociais.

Conforme sua prática fica estável ou restritiva, seu conhecimento na prática se torna mais tácito e espontâneo. É esse conhecimento profissional que lhe permite confiar em sua especialização. Porém, à medida que os casos reflitam diferenças, ou lhe criem dúvidas [...]. Seu conhecimento profissional acumulado e tácito se mostra insuficiente para dar conta deste caso e são outros os recursos que irá utilizar. Necessita refletir, confrontar seu conhecimento prático com a situação para a qual o repertório disponível de casos não lhe proporciona uma resposta satisfatória (Contreras, 2002, p. 107-108).

Assim, diante da realidade em que a escola está inserida, quando o seu conhecimento acumulado não se mostra suficiente, é necessário refletir sobre os limites dessa atuação. Nesse contexto, Libâneo (2006) redije sobre os cuidados que podem marcar a utilização da terminologia “professor reflexivo”, afirmando que é necessário ultrapassar os limites da sala de aula, solucionar os problemas imediatos procurando uma transformação mais ampla, que envolva os contextos sociopolítico e cultural.

A reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias para a melhoria da prática de ensino permite que o professor reflita, de modo crítico, sobre as suas ações e aprimore o seu modo de ensinar, internalizando novos instrumentos de ação (Libâneo, 2002).

É parte da profissionalização do professor e de sua atividade profissional reconhecer que algumas limitações do cotidiano fazem com que ele coloque em ação a prática reflexiva, no sentido de buscar inovações didático-pedagógicas do currículo com conteúdos significativos para o aluno. Compreendemos que essa prática é complexa; assim, além da prática reflexiva, é importante criar condições para que o professor se sinta suficientemente reconhecido socialmente quanto ao seu esforço em sempre promover um processo de ensino e aprendizagem qualificado.

2.2.1 Algumas considerações sobre a formação continuada docente

Para Gatti (2008), os cursos de formação inicial, muitas vezes, não contemplam as necessidades para o pleno exercício da profissão de professor. Da mesma forma, Lüdke e Boing (2012) destacam que existe uma predisposição por parte das instituições de ensino na aceleração da formação do professor. Para os autores, a preparação para a carreira docente de forma continuada é deixada sob a responsabilidade do professor e das escolas durante o exercício da profissão.

Diniz e Silva (2020) ressaltam que a formação docente é atemporal, acontecendo de forma contínua e sem dia e hora para acabar. Contudo, acreditamos que um dos embates da profissão docente é estar pronto para os desafios educacionais e sociais que se apresentam, diante de tantas mudanças, possibilidades e transformações da maneira de se ensinar, considerando-se, principalmente, os avanços tecnológicos da contemporaneidade.

A formação continuada dos professores é marcada por avanços e retrocessos e, compreendendo a necessidade de aliar a teoria dos cursos superiores à prática em sala de aula, a formação continuada do professor se torna um espaço para esse refletir sobre suas ações e reinventar suas práticas pedagógicas, no sentido de contribuir para o ensino e a aprendizagem.

Veiga (2012) afirma que o processo de formação está ligado à história de vida dos sujeitos de forma permanente, proporcionando a preparação profissional; tem início, mas não termina. Desse modo, para Spagnolo e Santos (2017), a prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação; esta pode ser compatível com o contexto social, político e econômico, comprometida com perspectivas emancipatórias.

As autoras enfatizam, ainda, que os professores precisam ser preparados para as

transformações constantes, para confrontarem vivências em um processo em que acontecem reflexões em grupo, com atitudes cooperativas e que propiciam relações interpessoais, pensamentos independentes e o desenvolvimento da criticidade (Spagnolo; Santos, 2017).

Nos documentos legais brasileiros, a formação continuada aparece, pela primeira vez, na Lei de Diretrizes e Bases 5.692/1971, que, em seu Artigo 11, postula:

§ 1º Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades [...] desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores e realizar cursos especiais de natureza supletiva (Brasil, 1971, p. 3).

Essa mesma lei, em seu Artigo 38, aponta que os sistemas de ensino deveriam apresentar planejamento adequado para que os professores e especialistas em educação tivessem aperfeiçoamento e melhorias constantes (Brasil, 1971). Não foi criado qualquer decreto nesse momento histórico para regulamentar esses cursos de aperfeiçoamento e, assim, os professores em formação poderiam lecionar, mesmo sem o conhecimento para essa ação.

Andaló (1995) afirma que, antes da LDB 5.692/1971, as experiências mais antigas de que se têm notícia datam do início dos anos 60, sendo que foi nessa época que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) promoveu, em colaboração com a direção dos Cursos de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, um estudo sobre o tema do aperfeiçoamento docente. Foi com a aplicação de questionário aos professores, sobre os cursos de qualificação, que se identificou uma precária satisfação dos docentes, visto que não atendiam às necessidades da escola. Para Silva e Frade (1997), após esse período no Brasil, podem ser evidenciados três momentos políticos: a ditadura militar, o movimento de democratização da sociedade e os movimentos de globalização da cultura e da economia, os quais influenciaram os processos de formação continuada de professores.

Spagnolo e Santos (2017) relatam que, no final da década de 1970 e durante a de 1980, em vários Fóruns, Conferências, Jornadas e entre órgãos governamentais, docentes e discentes discutiram sobre as condições do curso de Pedagogia e a profissionalização docente. Para as autoras, a participação dos professores nesse processo foi fundamental, pois eles precisavam se assumir como produtores de sua profissionalização, uma vez que é preciso mudar o contexto da profissionalização do trabalho docente.

Assim, na década de 70, a formação continuada no Brasil teve uma significativa expansão para a modernização social, pois se precisava de mão de obra qualificada para atender às demandas do governo militar, que enfatizou a necessidade de formar trabalhadores,

tornando-se este o principal objetivo da educação na época (Pedroso, 1998). Ferreira (2007) destaca que, no início dos anos 80, com a abertura política, os movimentos em prol da educação, da pesquisa, do avanço científico e tecnológico se intensificaram. Da mesma forma, Pedroso (1998) afirma que, nessa década, a história da educação brasileira foi marcada por uma participação mais efetiva dos professores, devido à conquista dos direitos políticos.

Contudo, naquele contexto, entendia-se a importância dos programas de formação continuada de professores como forma de responder às demandas mais específicas do professorado e garantir um aprendizado permanente, em que o perfil desejado do professor estivesse mais voltado para a dimensão política da prática docente (Silva; Frade, 1997).

Ribas (2000) aclara que, desde a década de 80, as pesquisas demonstram que a formação continuada oferecida pelos órgãos do estado aos professores da rede pública quase não provoca diferenças, pois não existiu uma política séria de qualificação, visto que as propostas implementadas pelos governos eram descontínuas e não atendiam às necessidades da escola e dos professores.

Na década de 90, com as discussões sobre a globalização da cultura e da economia, e com o desenvolvimento tecnológico, são necessários maiores posicionamentos por parte dos professores, o que demanda, para eles, novos procedimentos de estudo e trabalho (Silva; Frade, 1997). Nesse contexto, Alferes e Mainardes (2011) destacam que, dadas as reivindicações de professores universitários e associações dessas instituições, cursos de formação inicial e continuada passaram a acontecer no ambiente acadêmico.

A universidade tem papel fundamental na formação de professores, mas Silva e Frade (1997) ressaltam que, muitas vezes, acontece a desvinculação das práticas de formação em relação aos problemas enfrentados nas escolas e nas Secretarias de Educação. As autoras salientam que foi um período de burocratização da escola, com princípio da racionalidade técnica e da hierarquização de funções.

Alferes e Mainardes (2011) enunciam que, no final da década de 80 e início da década de 90, enfatizou-se a formação do professor em serviço, afirmando que os encontros em que os professores participavam não eram suficientes para a melhoria da qualidade do ensino. As autoras indicam que a participação dos professores fosse necessariamente de forma ativa da construção coletiva do saber, ou seja, que a formação continuada fosse realizada no seu local de trabalho, com reflexões constantes e, porque não dizer, coletivas sobre a sua prática.

As políticas educacionais desenvolvidas a partir da década de 90 colocam o professor como destaque, ou seja, se, por um lado, esse profissional é inserido no centro do debate educacional, contraditoriamente, a sua formação sofre um processo de aligeiramento,

fragmentação e esvaziamento de conteúdo (Soares, 2008). A configuração da formação de professores no Brasil, como realça Freitas (2007), respondeu ao modelo de expansão do ensino superior, implementado na década de 1990, no âmbito das reformas do estado e subordinado às recomendações dos organismos internacionais.

No âmbito da formação, caracterizou-se pela criação dos Institutos Superiores de Educação e pela diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação – normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos à distância –, de modo a atender a crescente demanda pela formação superior (Alferes; Mainardes, 2011, p. 4).

Verificamos, assim, que, no Artigo 67 da LDBEN nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), é estipulado aos sistemas de ensino o dever de promover a valorização do profissional que busca essa formação e, no seu Inciso II, o aperfeiçoamento como obrigação dos poderes públicos, assim como a concessão de licença temporária remunerada para os estudos do docente.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), em sua Resolução de nº 2/2015 (Brasil, 2015), formaliza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, bem como a formação continuada. Esse documento regulamenta que a formação continuada compreende todas as atividades que abordam aspectos relacionados à atuação do profissional, que permitam refletir sobre suas práticas e reformular as ações para o exercício do seu trabalho. O Artigo 16, proveniente do capítulo VI do mesmo documento, intitulado “Da formação continuada dos profissionais do magistério”, descreve que:

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

As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (Brasil, 2002) orientam que a formação continuada deve ser pautada em atividades que procurem o aperfeiçoamento docente, além de cursos de pós-graduação para agregar novas práticas e saberes, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação. Salientam que esses programas são direitos dos professores para aprimorarem a sua prática e sua identidade docente, bem como oferecer oportunidades de reflexão tanto de questões pedagógicas quanto políticas e éticas, de forma a

encontrarem novas estratégias para a ampliação do processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2015).

Nesse âmbito, Imbernón (2009) afirma que a escolha da formação deveria ser pautada na análise que cada um faz sobre a sua própria prática docente, ou seja, que o seu trabalho tenha constante autoavaliação. Para o autor, é necessário que o professor veja a sua formação como arte de sua profissão, que está presente no seu cotidiano, tendo controle dos processos formativos. Assim, a formação passa a fazer parte da rotina do professor, de forma que ele consiga perceber as necessidades teóricas e busque os caminhos para atendê-las. A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Brasil, 2005) estabelece objetivos, diretrizes e princípios para a formação continuada como forma de sempre buscar a melhoria na qualidade do ensino ofertado pela educação pública. Esse documento destaca que a formação continuada deve pontuar aspectos da diversidade e o compromisso social da educação, a partir de uma atividade reflexiva e investigativa.

Assim, a formação continuada de professores foi mudando ao longo do tempo, adequando-se às necessidades do contexto histórico, social e cultural, ou seja, à medida que as finalidades foram mudando, a formação foi sendo adaptada à realidade. O processo de formação contínuo se faz necessário não só para o profissional da escola e seu desenvolvimento, como para a sociedade de forma geral.

Ribas (2000) afirma que as diferentes formas de concepções de formação continuada podem acarretar diversas tendências. Uma das tendências descritas pela autora é de que os sistemas de ensino adotam uma formação elaborada pelos órgãos públicos, sem diagnosticar interesses do professor, mas, sim, em concordância com as políticas governamentais vigentes, conforme o que as equipes técnicas julgam ser a necessidade de professores e escolas. Quando isso acontece, não tem espaço para a reflexão do professor e, muitas vezes, não vai ao encontro das reais necessidades por ele encontradas no cotidiano escolar.

Dessa maneira, a autora destaca que essas orientações assumidas na formação de professores, ao longo da história, resultam das concepções de mundo, de homem, de educação, de escola e de ensino presentes nos currículos dominantes em cada época. Ao defender a formação do professor em uma abordagem do ensino reflexivo, Ribas (2000) se opõe à racionalidade técnica, que enfatiza a aprendizagem de técnicas, concepção esta que, para Facci (2004), evidencia que a atividade do professor é apenas instrumental, com a finalidade de solucionar os problemas por meio da aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.

A partir dessas discussões, Alferes e Mainardes (2011) postulam que a concepção de formação continuada deve, além de valorizar o conhecimento científico, destacar o caráter

sócio-histórico dessa formação como meio de promover um docente com domínio e compreensão de sua realidade e consciência crítica para transformá-la a partir da escola. Alferes e Mainardes (2011) evidenciam, ainda, a necessidade de se preencher as lacunas da formação continuada, pois, mesmo que sejam alvo de muitas discussões, têm sido foco de políticas governamentais nas diferentes esferas, salientando a questão financeira na promoção de verbas para os diversos programas de formação, tanto presencial como a distância.

Bottega (2007) assinala que é importante entender a formação como processo e não algo isolado, por exemplo, um curso; trata-se de um processo contínuo e progressivo, isto é, um projeto em que o professor tenha possibilidade de investir em programas de pós-graduação para a sua autoformação.

Quando se pensa em formação continuada para impulsionar o professor ao conhecimento e reflexão sobre a sua prática, vale destacar a afirmação de Almeida (1999): existem dois aspectos centrais para um novo profissionalismo docente, ou seja, a necessidade de os professores se apropriarem do saber específico para a sua atuação e a concepção de que o seu trabalho esteja ligado a uma coletividade, fazendo parte de um projeto de educação que expresse a realidade e as necessidades da escola em que se insere.

Dessa forma, quando o professor se coloca em constante desenvolvimento profissional, cada oportunidade que ele tem utiliza para repensar a sua prática e reavalia a sua forma de ensinar. A instituição de ensino em que atua pode, e inclusive deve, ser um espaço de formação contínua para os professores, pois, quando se organiza o tempo e o espaço para o diálogo e trocas referentes às práticas de ensino, os professores compartilham e aprendem com os seus pares. Vale destacar Raymund e Tardif (2000), quando afirmam que os professores comportam conhecimentos em comum com alunos do mesmo espaço de convívio, a sala de aula.

Nesse sentido, Nóvoa (1991) acentua as escolas como lugares de referência para a formação de professores, por elas estarem articuladas ao seu desempenho profissional. Nesse espaço de aprendizagem, é possível promover conhecimentos sociais compartilhados, a partir da interação com os colegas de trabalho, já que os pares passam a partilhar atividades pedagógicas, programas de ensino, além de material didático (Tardif; Raymond, 2000).

Essa interação vai favorecer que cada instituição escolar tenha suas características, de forma que os diversos conhecimentos partilhados passam a fazer parte da realidade de cada escola. Tardif e Raymond (2000, p. 72) destacam, ainda, que “[...] a socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades”. Na sua atividade docente, o professor interage com os alunos, apropria-se dos

conhecimentos prévios deles, troca experiências com os colegas, estuda e reformula para atingir os objetivos de seu planejamento e propiciar a aprendizagem.

Alferes e Mainardes (2011) afirmam que a formação continuada precisa valorizar o saber teórico, assim como fazer a instrumentalização dos docentes para que eles possam implementar as práticas pedagógicas com o intuito de garantir a internalização do conhecimento por todos os alunos.

Quando pensamos na principal função da formação continuada, estamos postulando sobre contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional do educador, instigando o seu pensamento crítico e a autonomia docente para lidar com a realidade vivida na escola. Vale realçar que, na formação continuada, é possível encontrar instrumentos metodológicos e teóricos. Tais instrumentos possibilitam procurar respostas para os obstáculos que encontramos nos processos escolares, de sua gestão e organização do ensino, inseridos em uma realidade em constante transformação (Luiz; Assis, 2020).

Ao falar da autonomia do professor, destacamos Contreras (2012), que a refere como qualidade do fenômeno educativo, da sua consciência sobre a docência, a reflexão sobre o sentido do ensino e a educação. O autor defende que, segundo a concepção de ensino, existem três dimensões da profissão docente, sendo o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico. Cada um deles, por sua vez, teria a sua concepção de autonomia.

Para o especialista técnico, que seria um executor do ensino, seguindo normas e regras, a autonomia é ilusória, pois existe uma dependência de diretrizes técnicas, de forma que os fins são produtivistas, e o ensino é tratado como prestação de serviço. O profissional reflexivo, por sua vez, busca o equilíbrio entre os diferentes interesses sociais, dialogando com o contexto em que está inserido, de forma democrática, ao conhecer a sua prática individual e propor ações para mudá-la. Contreras (2012) considera que o intelectual crítico é aquele que tem uma docência crítica, e a sua autonomia é a emancipação, a liberação profissional e social das opressões. “É também a consciência crítica e um processo coletivo que se dirige à transformação das condições sociais de ensino” (Contreras, 2012, p. 211).

No âmbito de tais apontamentos, a autonomia perpassa pelas dimensões da profissionalidade do professor, mas exige uma compreensão do papel social e político desse profissional do ensino diante do que a escola representa, contribuindo ou não para a igualdade social.

Frente ao desafio em se tornar um professor crítico que tem a autonomia como emancipação, a formação continuada é crucial. Destacamos o cenário de 2020, em que nos

deparamos com a pandemia mundial do vírus SARS-CoV-2 (coronavírus¹), momento no qual foi necessária a adaptação ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), como a utilização de ferramentas da educação a distância, conforme veremos no próximo capítulo.

¹ Doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves.

3 TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: O QUE É E O QUE PODE SER

A Educação a Distância (EaD) e o Ensino Remoto Emergencial (ERE) envolvem a abordagem de inúmeros recursos, sendo que, muitas vezes, os usos de diferentes tecnologias se caracterizam como recursos fundamentais à construção do conhecimento. Desse modo, este capítulo discutirá alguns aspectos considerados relevantes ao relacionar e diferenciar a EaD de ERE, destacando que ambos não são sinônimos, ou seja, não se referem ao mesmo modo de promoção do ensino.

3.1 TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Podemos afirmar que, desde os tempos antigos, a tecnologia está presente para a espécie humana, que, por meio do seu raciocínio, foi criando e aprimorando o uso de objetos para garantir a sua sobrevivência. Kenski (2012) afirma que, com o uso de tecnologias cada vez mais inovadoras, o homem busca ampliar seus domínios e acumular riquezas, pois existem ligação entre conhecimento, poder e tecnologias que estão presentes em todas as relações sociais. Na escola, também podemos perceber a relação entre educação e tecnologias desde a forma como o estudante se manifesta com seus hábitos e atitudes do seu meio cultural familiar até a forma como a escola desenvolve os conhecimentos utilizando as tecnologias para o ensino de conteúdos aos alunos. Kenski (2002) assevera que as pessoas procuram na educação escolar garantia de formação que lhes possibilite o domínio de conhecimentos e melhor qualidade de vida.

Nesses caminhos, na escola, a prática pode ser geradora de conhecimentos, pois, quando se definem os currículos dos cursos, sejam nos níveis da educação básica ou superior, e nas diversas modalidades de ensino, caracteriza-se uma forma de exercer o poder no que se refere à informação e conhecimentos necessários e válidos para que uma pessoa possa atuar na sociedade (Kenski, 2012).

Nesse ponto de nossas reflexões, vale destacar o conceito de tecnologia, que, segundo Kenski (2012, p. 18), refere-se ao “[...] conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e a utilização de um equipamento em um determinado topo de atividade”.

A autora afirma que, em nosso dia a dia, lidamos com muitas tecnologias, desde os instrumentos simples, como próteses, alimentos, uma caneta ou até medicamentos que são

resultados de sofisticadas tecnologias. Muitas vezes, nem percebemos o quanto de estudo foi necessário para a criação e construção de conhecimento até a elaboração de uma tecnologia, que se encontra em todo o lugar e que faz parte de nossas vidas (Kenski, 2003).

Na escola, as tecnologias também estão presentes, principalmente as de comunicação e informação, que são auxiliares do processo de ensino. Segundo Moran (2006), por meio da internet, pode-se participar de pesquisas em tempo real, organizar salas de bate-papo interativas, criar páginas dos alunos, organizar um espaço virtual de referências compartilhando textos, *sites* e informações que contribuem para o processo de aprendizagem.

Para Garcia *et al.* (2020), o uso das tecnologias digitais está atrelado às novas metodologias. Nesse sentido, não basta incorporar as tecnologias educacionais nas práticas pedagógicas, mas é necessário inseri-las em práticas que promovam a interação e colaboração. Nos dias atuais, torna-se difícil tratar de educação sem fazer referência às tecnologias, isso porque tanto o modelo da Educação a Distância como o Ensino Remoto Emergencial estão permeadas por elas.

3.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Moran (2022) define educação a distância como o processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias, em que professores e alunos estão separados e, mesmo não estando juntos fisicamente, trata-se de um processo educacional, pois podem estar interligados por meio de recursos tecnológicos.

A EaD é uma modalidade pensada para acontecer em forma de rede, em que os professores produzem, gravam as aulas e disponibilizam para a instituição de ensino que oferece os cursos, independentemente de sua localização e a do aluno. Apresenta currículo próprio e conta com os tutores que acompanham os alunos, geograficamente distantes, atendendo e mediando o processo pedagógico, a partir de ferramentas, como fóruns, *chats*, encontros por *meet*, *classroom*, necessitando, para tanto, do recurso da internet.

Segundo o Ministério da Educação – MEC (Brasil, 2022), essa modalidade educacional conta com o desenvolvimento de atividades educativas em lugares ou tempos diversos, e esses dados estão disponíveis no Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (que revoga o Decreto 2.494/98), o qual regulamenta o Artigo 80 da Lei 9.394/1996 (LDB).

O início das atividades com EaD no Brasil acompanhou a evolução da EaD no mundo e aconteceu após a década de 1920, primeiro com o ensino por correspondência. Segundo Carvalho (2013), a partir dessa década, foram criados os maiores projetos educacionais por

meio da EaD. Os objetivos desses projetos eram levar educação por meio das rádios (Rádio Sociedade) e profissionalizar, em um curto prazo, a maior quantidade de pessoas (Instituto Universal Brasileiro).

Para Costa (2014), foi nesse momento histórico, em 1976, que houve a criação, na estrutura do MEC (Ministério da Educação), do Programa Nacional de Teleducção, a quem competia coordenar e apoiar a teleducção no Brasil. A autora destaca que, nesse período, existiam várias iniciativas de Educação a Distância desenvolvidas em nosso país, que utilizavam metodologias diversas, como o ensino por correspondência e programas oferecidos por rádio.

Foi na década de 90 que ocorreu uma maior expansão da Educação a Distância no Brasil devido aos avanços tecnológicos e, como lei, aparece, na LDB 9.394/1996, como modalidade de ensino. Em seu Artigo 80, destaca que o Poder Público deve incentivar a Educação a Distância nos diversos níveis e modalidades.

Desde então, a EaD no Brasil continua a ser ampliada com o surgimento de diversas instituições que oferecem cursos por meio dessa modalidade, tanto para graduação como pós-graduação, sendo procurada, principalmente, por oferecer possibilidades de flexibilidade de horários.

No ano de 2006, surgiu o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), para expandir a oferta de cursos superiores por meio de educação a distância e possibilitar que os alunos estudem sem sair de suas cidades, com atendimento por meio de tutores em polos presenciais.

De acordo com o MEC (Brasil, 2022), uma das propostas da UAB é formar professores e profissionais de educação nas áreas da diversidade e disseminar metodologias educacionais de inserção de temas em diversas áreas, como educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação das relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual, dentre outros temas, tanto nas redes de ensino pública como na rede privada de educação básica no Brasil.

Diante de tais apontamentos, “Com o surgimento de tecnologias de áudio e depois de vídeo, outros tipos de materiais foram incluídos na EaD: discos, fitas de áudio, e fitas de vídeo. A EaD foi e ainda é feita também por aulas transmitidas por rádio ou televisão” (Paiva, 2020, p. 7). A autora destaca que, no século XX, com o surgimento dos computadores, a EaD foi sendo transmitida com o auxílio deles, com *softwares* específicos e se aperfeiçoando, até que foram criados os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Nesse contexto, com o avanço das tecnologias educacionais, esses ambientes foram cada vez mais se aprimorando e se tornando ambientes de estudo e de interação entre alunos e professores.

No entanto, a EaD é marcada por certo preconceito em relação ao estudo presencial, e a maioria das críticas se dá devido à pouca ou nenhuma interação que ocorre entre o professor e o aluno. Diante dessa realidade, destacamos que é nessa interação que ocorre a aprendizagem, na mediação. Vigotsky (1998) afirma que a aprendizagem se efetiva por meio das relações sociais, sendo o professor figura essencial, fazendo o elo entre o aluno e o conhecimento. Quando a interação não ocorre, há o esvaziamento pedagógico; por isso, as tecnologias educacionais devem favorecer a interação, a fim de que ocorram o ensino e a aprendizagem.

Compete destacar Alves (2011, p. 27), a qual afirma que, historicamente, essa modalidade foi considerada “panaceia para todos os males da educação brasileira”. A autora afirma que a EaD muito pode contribuir para o desenvolvimento educacional do país, pois, em conformidade com as características que o Brasil apresenta, em que o sistema educacional não consegue atingir a todos, a EaD contribui no sentido de permitir o estudo em horários flexíveis e organizados, diferente do ERE, que ocorre em determinado momento, em substituição ao ensino presencial.

3.3 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

A organização do trabalho pedagógico por meio do ERE é uma forma de ensino que se configura em uma situação específica e temporária. Recentemente, deparamo-nos com o ERE devido à necessidade urgente de adaptações no processo de ensino que possibilitassem a continuidade de aulas e atividades escolares após o início da pandemia pelo SARS-CoV-2 (coronavírus) em março de 2020.

A ocorrência da pandemia foi ostentada por meio do surto global de difusão da doença – a covid-19 –, uma doença causada pelo SARS-CoV-2, que exibe um espectro clínico alterando de infecções assintomáticas a quadros graves (Santos *et al.*, 2022). No Brasil, foram estabelecidas medidas de prevenção por meio da Lei Federal nº 13.979, publicada no dia 11 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, como as medidas de isolamento, quarentena, procedimentos de assepsia, dentre outras.

Em relação à educação, a Medida Provisória Federal nº 934, de 1º de abril de 2020, estabeleceu normas excepcionais acerca do ano letivo vigente para Educação Básica e Ensino Superior. Foram propostas, nesse momento, ações de enfrentamento para a situação emergencial de saúde pública do que trata a Lei nº 13.979, regulamentada e operacionalizada pela Portaria nº 356, de 11 de março de 2020.

Portanto, o ERE no Brasil surgiu como uma alternativa durante a pandemia do novo coronavírus, e cada estado realizou as adaptações necessárias para que o ensino continuasse acontecendo e os prejuízos à aprendizagem dos alunos fossem os menores possíveis. Como exemplo, algumas alternativas foram aulas *on-line*, aulas na televisão por meio de canais abertos (TV) e atividades impressas para serem realizadas em casa, com o auxílio de alguém da família.

Garcia *et al.* (2020) consideram que essa alternativa de aulas *on-line* visa a atender, com rapidez e efetividade, às demandas de escolarização e formação acadêmica. Essa configuração de educação permite o uso de plataformas educacionais, destinadas para outros fins e abertas para o compartilhamento de conteúdos escolares. Os autores destacam que, mesmo a educação estando espontaneamente conexa ao uso de diferentes recursos tecnológicos, “[...] ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, pois essa tem suas características específicas” (Garcia *et al.*, 2020, p. 2). Portanto, o ERE tem como objetivo oferecer acesso temporário de maneira rápida e confiável durante uma emergência ou crise (Hodges *et al.*, 2020).

Alinhado a essa ideia, Arruda (2020, p. 257) argumenta que é “pelo caráter emergencial que a educação remota *on-line* digital se diferencia da Educação a Distância”, porque propõe a utilização das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento em que existia o atendimento presencial. No ERE, as atividades são organizadas de forma temporária, com o fim de diminuir os impactos causados por uma crise, por exemplo, uma pandemia, na aprendizagem dos estudantes.

3.3.1 Ensino Remoto Emergencial no estado do Paraná

No estado do Paraná, no dia 20 de março de 2020, foi publicado o Decreto Estadual nº 4.230/2020, que tratava da suspensão das aulas presenciais em todas as escolas públicas e privadas do estado, da educação básica até a superior, adotando tais ações como medidas de prevenção à disseminação da covid-19, garantindo a manutenção de distanciamento social. No dia 31 de março de 2020, a Deliberação nº 01/2020 do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE) autorizou a realização de atividades escolares de forma não presencial nas instituições de Educação Básica e Superior, exceto na etapa da Educação Infantil. Assim, em 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer nº 5/2020, que orientou a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de atividades pedagógicas não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual (800 horas) nas instituições escolares, em razão da pandemia.

O ERE no Paraná, como em outros estados do Brasil, ocorreu devido à pandemia da covid-19, como forma de adaptação do ensino presencial para o ensino remoto. Assim, de maneira geral, as atividades mediadas por tecnologia foram as que aconteceram nesse período de necessidade de distanciamento social. Na esfera desse modelo de educação, os professores não estavam preparados, nem capacitados para deixar as salas de aula com o ensino presencial, tampouco o contato com os alunos e ensinar de forma remota (Behar, 2020). Certamente, é uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e adotada de forma temporária, quando for necessário interromper o ensino presencial (Behar, 2020).

A adequação a esse modelo de ensino se tornou um enorme desafio ao professor, pois, no ERE, a aula se desenvolveu em um tempo síncrono, em uma tentativa de manter alguns princípios do ensino presencial, ou seja, com aulas em que a presença do professor foi substituída por videoaulas ou por *webconferências* para orientar a realização de atividades em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) que deveriam ser realizadas de forma assíncrona, durante a semana (Behar, 2020).

Durante o ERE, os professores das escolas paranaenses, além de lecionarem aulas *on-line* para os alunos, elaboraram atividades para serem desenvolvidas a distância, interagiram com os alunos, de forma a responderem suas dúvidas durante as aulas e auxiliarem nas tarefas a serem desenvolvidas. Para isso, foi necessário que os docentes se adequassem a essa nova forma de ensinar, seja se preparando para as aulas com o uso de tecnologias, ampliando sua formação em relação às diferentes metodologias – e aplicando-as em aulas para que os alunos participassem e aprendessem, mesmo estando longe da escola.

No estado do Paraná, foi autorizada a suspensão das aulas presenciais e implantado o ERE por meio da Resolução nº 1.016/2020 da SEED/PR (Paraná, 2020). Em um primeiro momento, no mês de abril, foi criado o aplicativo Aula Paraná, no qual os professores da rede, sendo, em sua maioria, da cidade de Curitiba e região, disponibilizaram aulas gravadas, as quais também foram transmitidas pela TV em canais abertos e pelo *YouTube*, com o objetivo de alcançar o maior número de estudantes.

Nesse período, foi realizado o chamamento pelos órgãos de comunicação, o que o governo denominou “busca ativa”, caracterizada como o contato com os estudantes e suas famílias pela equipe pedagógica e diretiva, de diversas formas: ligações telefônicas, mensagens por aplicativos, como *WhatsApp*, divulgação nos órgãos de assistência social, como Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), Conselho Tutelar, divulgação nas igrejas da comunidade em que a escola está

inserida, além de carros de som chamando os estudantes para que assistissem às aulas e procurassem a escola, caso não tivessem acesso às aulas gravadas.

Os alunos que não tinham acesso à internet foram orientados a buscarem as atividades impressas na escola, as quais foram denominadas “Trilhas de Aprendizagem”. Estas foram compostas por uma sequência de atividades produzidas pelos professores da rede, para serem realizadas em casa com o auxílio dos responsáveis, e devolvê-las a cada 15 dias, correspondendo ao dia de entrega da merenda, conforme o Artigo 15, Inciso VI, da Resolução nº 1.016/2020. Assim, ficou estabelecido pela SEED/PR que seria função da equipe diretiva garantir o acesso ao material impresso elaborado pela Secretaria de Educação aos estudantes que não tinham acesso aos recursos para aulas não presenciais.

Para os alunos que tinham acesso à internet, esta foi sincronizada ao aplicativo Aula Paraná, que corresponde a uma sala virtual pelo *e-mail* dos alunos, o @Escola. Essas salas de aula virtuais, na plataforma *Google Classroom*, permitiam ao professor chegar aos alunos para sua aula de forma virtual, com “[...] autonomia em organizar de forma didática os materiais complementares da respectiva disciplina por meio de fóruns, imagens, vídeos, links, quizzes etc.” (Paraná, 2020, p. 2).

Na Resolução nº 1.014/2020, ao convocar os professores de forma emergencial para ministrar aulas remotas, a orientação foi de produzir uma aula que contemplasse os documentos curriculares orientadores da Rede Estadual de Ensino para o Ensino Fundamental II (Anos Finais) e Ensino Médio e Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, ou seja, mesmo no ERE, os professores deveriam seguir as orientações dos Referenciais Curriculares do Paraná: princípios, direitos e orientações (Paraná, 2019), para que os alunos não ficassem sem os conteúdos necessários para aquela série em que estavam matriculados.

Para que o ERE fosse possível, os professores se viram em um lugar que não era de seu costume, sem a interação presencial com o aluno, e houve a necessidade de repensar a prática para que fosse garantida a aprendizagem no ensino remoto. Nesse contexto, foram utilizadas Metodologias Ativas.

As Metodologias Ativas, para Freire (2006), constituem uma concepção educativa que estimula processos de construção de ação-reflexão-ação em que o estudante tem uma postura ativa em relação ao seu aprendizado, em uma situação prática de experiências, por meio de problemas desafiadores, que lhe permitam pesquisar e descobrir sobre a sua realidade. As Metodologias Ativas devem possibilitar ao aluno maior participação, de forma que consiga ser mais autônomo em relação aos seus estudos.

Para Moran (2019), são alternativas pedagógicas que colocam o foco no estudante,

envolvendo-os para que aprendam por descoberta, por investigação ou por resolução de problemas. O autor explana que tais metodologias procuram criar situações de aprendizagem nas quais acontece a realização de atividades pelos estudantes – e que eles se desenvolvam de forma crítica, interagindo com os colegas, os professores e explorando o espaço escolar e o mundo.

Nesse contexto do uso das Metodologias Ativas, o aluno deve ser capaz de realizar leituras, pesquisa, comparação, observações, imaginações, enquanto o professor deve intervir estimulando a reflexão dos alunos, escolhendo o que é mais relevante, orientando de forma intelectual, afetiva e gerencial (Santos, 2019).

Com tantas mudanças sociais, temos o aluno ativo, que tem acesso facilitado às informações com apenas alguns toques na tela do celular ou computador, por meio do acesso à internet. Para Moran (2015), é por meio da tecnologia que se integram tempos e espaços, e o ensinar e o aprender acontecem de forma profunda, em um espaço estendido que o autor chama de sala de aula ampliada, conectando o mundo físico e o digital.

Dessa forma, as Metodologias Ativas são necessárias para inserir a escola no contexto educacional atual, de maneira acentuada no momento de pandemia, para estimular a participação do aluno na realização das atividades propostas. Dentre elas, podemos destacar a Sala de Aula Invertida, a Aprendizagem Baseada em Problemas, a Instrução por Pares e outras.

No estado do Paraná, no momento da implantação do ERE, não se ofereceu aos alunos, nem aos professores, uma qualificação tecnológica, tampouco cursos para que eles utilizassem as tecnologias da informação e comunicação, bem como as Metodologias Ativas. Os professores foram obrigados a se adequarem ao modelo do ERE, já que, no segundo semestre de 2020, por meio da Resolução nº 3.817/2020 – GS/SEED, orientou-se aos professores que realizassem intervenções *on-line* e ao vivo, por meio do *Google Meet*, com os alunos de suas turmas específicas (Paraná, 2020).

Os cronogramas de atendimentos das turmas foram organizados pelas equipes pedagógicas, e os professores foram se adequando ao formato de aulas *on-line*, contextualizando os conteúdos das aulas gravadas, ao sanar as dúvidas dos alunos e auxiliar, inclusive, na realização das atividades que deveriam ser enviadas pelo *Google Classroom*.

Nesse contexto de profundas mudanças e demandas, no ano de 2020, a SEED/PR propôs aos professores o “GE Formadores em Ação”, que surgiu de uma necessidade de formação continuada em serviço. Uma proposta de formação continuada para os professores da rede pública paranaense em uma tentativa de atender à instrumentalização dos docentes para uso das Metodologias Ativas e recursos tecnológicos voltados para o ensino dos diferentes

componentes curriculares que abarcam a matriz curricular da educação básica paranaense. Além de palestras ao vivo, disponibilizadas no *YouTube* em um canal criado para os professores, o Canal do Professor, o “GE Formadores em Ação” foi a única qualificação docente que ocorreu durante o ERE, com essa finalidade.

4. O CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DO PARANÁ

Os professores da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná – Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED/PR), historicamente, têm acesso à formação continuada por meio de diversos cursos de formação por áreas do conhecimento, semanas pedagógicas com a participação de todos os profissionais da escola para estudo e planejamento, cursos por meio de plataforma *E-escola* e da Educação a Distância. Nesses eventos, considerando o período e a realidade vivenciada pelos professores, indicou-se a utilização de vários recursos tecnológicos na sala de aula, como a Teve Multimídia² (TV *Pen drive*), *Notebook*, *Datashow*, laboratórios de informática, dentre outros.

Diante do novo contexto da pandemia, foi necessário lidar com uma nova realidade de ensino, que não permitia a presença em sala de aula, o que exigiu dos professores habilidades em tecnologia antes não utilizadas. Assim, vale compreender um pouco do percurso da formação desses professores até a sua participação no GE Formadores em Ação, objeto de nosso estudo, do qual trataremos a seguir.

4.1 O PROFESSOR E O ENSINO PÚBLICO DO PARANÁ

Ao propor este estudo sobre tendências na formação dos professores das escolas paranaenses, acreditamos que é necessário repensar as formas de ensinar, superando o senso comum e algumas práticas tradicionais, de forma que a participação ativa do aluno seja pensada e inserida na didática de sala de aula.

Nesse sentido, no que se refere à formação continuada dos professores das diferentes componentes curriculares das escolas paranaenses, a SEED/PR possibilita a qualificação docente para novas tendências e experiências pedagógicas relacionadas ao trabalho do professor. Carvalho e Gil-Pérez (2011) afirmam que a tarefa de pesquisa e inovação deve ser perante a preparação dos professores. Dessa forma, uma das ideias é caminhar no sentido de práticas pedagógicas e concepções de educação que possibilitem um ensino calcado em trabalho contextualizado para atividades teórico-práticas dos conteúdos mínimos e essenciais norteados pela BNCC (Brasil, 2017) e assegurados pela Lei de

² Criada em 2008, com o *pen drive* institucional, a TV Multimídia, algumas vezes, é designada apenas como TV Multimídia, em outras como TV *Pen drive* e, em outras, como TV Multimídia/*Pen drive* – ainda como TV Laranja, por ser dessa cor.

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996.

Desde 1988, a Constituição Federal, em seu Artigo 210, define que os conteúdos mínimos serão fixados para o Ensino Fundamental, para que seja assegurada a formação básica comum para todos os estudantes, respeitando os valores culturais e artísticos de cada região, e a LDBEN, de 1996, reafirma a Constituição em seu Artigo 9º, destacando que cabe à União “[...] estabelecer competências e diretrizes [...] que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (Brasil, 1996, p. 12).

Tratando-se de conteúdos essenciais, a BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens relevantes que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017). A primeira versão começou a ser elaborada em 2015 quando foi enviada para consulta pública pelas escolas.

Após a discussão da sua segunda versão em seminários pelo país, a BNCC foi aprovada no final de 2017 e, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2017), descreve os direitos e objetivos de aprendizagem como “competências e habilidades”, os quais os alunos devem atingir em cada etapa da Educação Básica.

Destacamos que a BNCC está estruturada de modo a explicitar os direitos de aprendizagem dos alunos em dez competências gerais que devem desenvolver na Educação Básica (Brasil, 2017). Assim, como afirma Carvalho (2010, p. 42), “[...] a escola é desafiada a transmitir novos conhecimentos e formar novas competências, com o objetivo de preparar os seres humanos para as novas condições de vida, em consonância com a nova dinâmica do capitalismo”. Ou seja, prepara-se os alunos para as novas condições de trabalho, enquanto se deixa de lado os conteúdos críticos, que permitem reflexão sobre a sociedade e suas relações.

Assim, hodiernamente, estão postos às escolas de todo o Brasil novos objetivos de aprendizagem e finalidades para a Educação Básica. Dessa forma, as escolas públicas no estado do Paraná, nos últimos anos, passaram por reorganizações em sua prática pedagógica, considerando os conteúdos essenciais/básicos presentes nos Referenciais Curriculares do Paraná: princípios, direitos e orientações (Paraná, 2019) e Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (2021), em consonância com a BNCC (Brasil, 2017). Vale destacar que esses documentos norteiam os objetivos de aprendizagem essenciais para cada componente curricular como parte do planejamento/replanejamento pedagógico indispensável, priorizando cada um dos componentes curriculares. Além disso, têm como objetivo fornecer um apoio aos docentes, equipe diretiva (pedagogos e diretores) no que se menciona ao desenvolvimento dos conteúdos

essenciais, tendo em vista dar prosseguimento ao processo de ensino e aprendizagem.

4.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NO PARANÁ

No estado do Paraná, a Lei Complementar nº 103/2004 institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor (Integrantes do Quadro do Magistério – QPM) da Rede Estadual de Educação Básica. Em seu Artigo 3º, aponta o objetivo de aperfeiçoamento permanente dos professores, e a valorização com remuneração digna, ressaltando, como consequência, a melhoria do desempenho e serviços prestados (Paraná, 2004).

Quando falamos em profissionalização, há de se compreender dentro de uma perspectiva de preparação profissional e capacitação. Assim, ao falar de profissionalização docente, devemos entendê-la como um processo, que vai desde a formação inicial até a continuada, na busca incessante de sua identidade profissional.

Nesse sentido, podemos destacar Contreras (2012), ao afirmar que a autonomia, a responsabilidade e a qualificação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que poderiam ser indiscutíveis na profissão docente. Contreras (2012) aponta, ainda, que reivindicar a autonomia vai além de uma exigência trabalhista de direitos para os funcionários, mas perpassa pelo bem da própria educação. Assim, a profissionalização pode ser, nessa perspectiva, uma forma de defender não só os direitos dos professores, mas da educação.

Em se tratando do plano carreira docente, o estado do Paraná garante, por meio da Lei nº 103/2004 para os professores (Paraná, 2004), um conjunto de Níveis e Classes que definem a evolução funcional e remuneratória, ou seja, sua carreira, conforme a complexidade de atribuições e grau de responsabilidade e, segundo o Artigo 5º dessa mesma lei, a carreira de Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná é estruturada em 06 (seis) Níveis, cada um deles composto por 11 (onze) Classes. O *nível* é definido pelo grau de escolaridade, titulação ou certificado de conclusão do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, enquanto a classe é a organização de cada nível em unidades de progressão funcional.

Para que o professor consiga a promoção na carreira, que é a passagem de um nível para outro, é preciso apresentar titulação acadêmica na área da educação (*lato sensu* compreende programas de especialização ou *stricto sensu* que compreende programas de mestrado e doutorado) ou certificação obtida por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE.

Dessa forma, a progressão na carreira é a passagem de uma classe para outra, dentro

do mesmo nível e, conforme Artigo 14 da Lei nº 103/2004 (Paraná, 2014), ela acontece por meio da avaliação de desempenho e participação em atividades de qualificação profissional relacionadas à Educação Básica e à formação na sua área de atuação. Vale destacar que o professor, ao assumir o cargo na SEED/PR, poderá ter a sua primeira progressão ao finalizar o seu estágio probatório, após cumprir os três primeiros anos de trabalho.

4.2.1 Formação continuada e a progressão para professores da rede paranaense

O cenário das políticas de formação de professores atrelado ao plano de carreira no Paraná, como já mencionado, tem como desdobramento a Lei nº 103/2004, de modo a apresentar uma relação direta ou indireta com a formação docente e qualificação dessa formação. No que diz respeito à carreira do professor no Paraná, conforme ele exerce a sua prática pedagógica, ele pode ter a progressão, que é uma forma de avanço no nível em que está no QPM.

Em suma, na Resolução nº 2.328 (Paraná, 2008), a progressão dos professores pode ter o avanço de até três classes por período avaliativo, em que o professor deve realizar e comprovar os cursos de formação e qualificação. Para que aconteça a primeira progressão na carreira, são considerados os eventos de formação e/ou qualificação ou produção, realizados nos três anos anteriores à data de concessão, pois se considera esse período correspondente ao do estágio probatório.

Nessa perspectiva, ao falar do desenvolvimento profissional mediante os cursos de formação, García (1999) apresenta as vantagens em relação às outras modalidades de formação, pois há características muito definidas. Além de aumentar seus conhecimentos, melhorar as competências e poder escolher entre os cursos que lhe são oferecidos, o autor destaca que os encontros de formação possibilitam maior reflexão sobre a sua prática profissional. Partindo dos aspectos elencados, os quais favorecem a melhoria da qualidade da educação, García (1999) aclara que o professor é capaz de promover mudanças na escola tanto de forma integral ou em alguns grupos, colocando em prática os conhecimentos teóricos desenvolvidos em sua formação.

Nesse sentido, o professor da rede paranaense pode realizar cursos seguindo a sua escolha em diversas modalidades, principalmente os que são válidos para a progressão. Estes são os cursos oferecidos pela SEED/PR, desde aqueles que são chamados de Estudos e Planejamento que ocorrem em todas as escolas com a participação dos professores e agentes educacionais, bem como os que são realizados por via EaD.

Dentre esses cursos ofertados pela SEED/PR, destacamos os Grupos de Trabalho em Rede (GTR), os Encontros Virtuais de 2018 e o Grupo de Estudos Formadores em Ação.

Os Grupos de Trabalho em Rede (GTR) foram grupos ofertados pelos professores que participaram do PDE após a sua implementação pedagógica. Esses professores ofereciam a sua formação, de acordo com a temática de sua pesquisa desenvolvida para os seus colegas e, geralmente, os encontros aconteciam nas próprias escolas de atuação. Os Encontros Virtuais foram realizados no ano de 2008 pela Diretoria de Tecnologia Educacional (DITEC) e por meio da Coordenação de Educação a Distância (EaD), que foi a responsável pela implementação de todos os projetos e programas na área de educação a distância, capacitando cerca 1.391 profissionais da educação.

O Grupo de Estudos Formadores em Ação se iniciou durante a pandemia em 2020 e é considerado a principal formação em grupo dos professores da SEED/PR na atualidade. O estudo de nosso trabalho se refere, especialmente, a essa qualificação, que nos despertou o interesse pelo caráter de formação em serviço, em formato de grupo de estudos, podendo colaborar de forma significativa com a prática dos profissionais da escola para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

4.2.2 Formação continuada e a promoção para professores da rede paranaense

A promoção na carreira para os professores do Paraná ocorre a partir de sua qualificação e mudança de nível. Assim, a promoção dos servidores QPM ocorre a partir do nível I, em que todos os servidores iniciam após a sua admissão. À medida que o professor apresenta escolaridade em nível de pós-graduação, sendo programas de especialização *lato sensu* ou programas de mestrado e doutorado *stricto sensu*, ascende para o nível II. São três níveis e onze classes em cada nível.

Para alcançar o nível III, o professor efetivo deve realizar o processo seletivo para ingressar no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), e seu avanço será concedido após a certificação. Outra forma de ascensão desse nível se trata de, após a classificação no processo seletivo PDE, solicitar o aproveitamento de pós-graduação de Mestrado e/ou Doutorado, ainda não utilizado ao avanço para o nível II. Assim, o professor não precisa fazer o PDE e utilizar a sua titulação para realizar o avanço para o nível III.

Dessa forma, como política de qualificação, o estado do Paraná deve oferecer o PDE para que os professores possam avançar para o nível III. Esse programa foi estruturado para atender ao que está proposto no Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual Paranaense

de Educação Básica, ou seja, oferecer ao professor qualificação profissional diferenciada que complemente a sua formação.

4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NO PARANÁ: PDE

O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) é uma política pública do estado do Paraná, que foi acrescentado ao texto do Plano de Carreira do Magistério, em 2004, a partir da concordância entre os gestores da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e dos representantes do Sindicato dos Professores Estaduais do Paraná (Paraná, 2007). O Programa teve início em 2007, desenvolvido pela SEED/PR em cooperação com as Universidades Públicas Estaduais e Federais do Paraná e a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, porém só foi regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010 (Paraná, 2010).

Vale destacar que PDE tem como bandeira o aperfeiçoamento e a qualificação do professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais.

Segundo Cavalli (2007, p. 4), isso deve ocorrer por meio de

[...] estudos orientados pelas Universidades Públicas do Paraná, de produções acadêmicas, da elaboração de material didático a ser utilizado nas escolas públicas do Estado, de apresentação de propostas pedagógicas de intervenção nessas escolas e pelo trabalho virtual dos professores PDE com os demais professores da rede pública estadual.

Para a realização dessas atividades, o professor PDE deve elaborar o Plano de Trabalho, um instrumento de planejamento das atividades a serem realizadas no âmbito do Programa, sob acompanhamento de um professor orientador, pertencente a uma das Instituições de Ensino Superior que trabalham em parceria com o Programa.

Para a sua primeira oferta, que ocorreu no ano de 2007, foi realizado o processo de seleção no ano de 2006 em duas etapas: a primeira, por meio de prova de avaliação de domínio da norma culta da língua portuguesa; e a segunda, ante a uma prova de conhecimento, produção didático-pedagógica e avaliação de títulos, sendo ambas de caráter classificatório.

Nas primeiras ofertas do curso de dois anos, o professor que fosse classificado para o PDE poderia se afastar de suas atividades na escola, de forma a deixar cem por cento de sua carga horária no primeiro ano e vinte e cinco por cento no segundo ano, a fim de que pudesse

se dedicar às atividades previstas pelo programa. O Artigo 8º garantia esse afastamento sem prejuízos financeiros; no entanto, foi substituído pela Lei Complementar 241, de 17 de dezembro de 2021, a qual determinou o término do afastamento de suas atividades de docência na escola ao ingressar no PDE, sendo que as atividades ofertadas seriam desenvolvidas a distância. Até o ano de 2015, o PDE foi proposto para os professores seguindo o critério de participação de cursos oferecidos por meio de Grupo de Estudos em Rede, na condição de estarem no plano de carreira em posição correspondente ao nível II e classe 9 ou acima desta.

Anteriormente, no ano de 2018, depois de muitas solicitações e discussões com a SEED/PR por meio do sindicato dos trabalhadores, foi oferecida uma possibilidade de elevação de nível para os professores que já tinham a titulação *stricto sensu* (mestrado, doutorado ou pós-doutorado), por meio do Edital nº 54/2018 da SEED/PR.

O edital proposto assegurava uma forma de promoção utilizando a titulação para elevação ao nível III. Assim, aqueles que foram selecionados participaram da qualificação PDE por um período de seis meses. Ainda, considerando o Edital nº 34/2019, foram convocados os professores QPM, selecionados pelo Edital nº 54/2018, para atuarem como Orientadores EaD no acompanhamento e na orientação da produção didático-pedagógica dos Professores PDE.

Depois de um período de sete anos sem ofertar essa formação aos professores, no ano de 2022, foi apresentada uma nova proposta do PDE. Nessa versão, o professor perde o direito de afastamento das atividades docentes e necessita passar por um processo avaliativo composto pela realização de uma prova objetiva com questões relacionadas aos fundamentos da educação e às temáticas específicas da disciplina ou área de atuação do professor; uma prova didática com gravação de vídeo e da construção de um plano de ação, conforme o Edital nº 32/2022 da SEED/PR.

De acordo com os princípios político-pedagógicos do PDE (Paraná, 2007), o professor é apresentado como aquele que aprende e ensina, em um processo constante de formação continuada socialmente construída. Essa concepção de professor é importante, pois, no formato do PDE, estabelece-se um diálogo entre docentes do Ensino Superior e da Educação Básica, em que ambos cambiam saberes, e o professor da Educação Básica pode colocar em prática os conhecimentos adquiridos na interação com seus alunos.

4.4 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NO PARANÁ: “GRUPO DE ESTUDOS (GE) FORMADORES EM AÇÃO”

Como apresentamos anteriormente, nas escolas paranaenses, não foram ofertados cursos específicos para os professores das diferentes áreas do conhecimento atuarem em 2020, sob uma realidade pandêmica. Houve a oferta das reuniões pedagógicas, momentos de “Estudo e Planejamento”, *webinars* no Canal do Professor disponibilizados pelo *YouTube* e os Grupo de Estudos (GE) Formadores em Ação.

Foi no contexto da pandemia, enquanto acontecia o ERE, que surgiu o “Grupo de Estudos (GE) Formadores em Ação”, em maio de 2020, com as primeiras inscrições abertas no mês de julho, finalizando os estudos em dezembro.

A necessidade de tornar a participação dos alunos mais atrativa nas aulas remotas fez com que os professores buscassem recursos tecnológicos para melhorar a interação e a participação, sendo importante a participação em curso de formação com a temática sobre recursos e ferramentas ativas, e o GE Formadores em Ação foi a resposta da SEED para esse momento.

A estrutura dessa formação foi organizada por etapas designadas como “jornadas” que previam a aplicação de roteiros de estudos, os quais foram compostos por uma carga horária correspondente às 25 horas. Atualmente, essas jornadas foram reformuladas e contam com 40 horas por trimestre.

O “GE Formadores em Ação”, idealizado pela SEED/PR, surgiu da necessidade de formação em serviço, que implica uma proposta de formação continuada para os professores nas áreas de arte, biologia, ciências, educação física, filosofia, física, geografia, história, língua portuguesa, língua inglesa, matemática, pedagogia, química e sociologia da rede paranaense. Ou seja, visa a uma concepção de instrumentalização dos docentes para o uso das metodologias e recursos tecnológicos, a partir do trabalho com os conteúdos curriculares, com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, para fortalecer o processo de profissionalização docente, o “GE Formadores em Ação”, de acordo com o Departamento Curricular da SEED/PR, tem como objetivo trazer temáticas e metodologias diversificadas aliadas ao uso das tecnologias, ou seja, sugerir novas possibilidades para a organização dos processos de ensino e aprendizagem (Paraná, 2020).

As Metodologias Ativas constituem, atualmente, um recurso importante e interessante em busca da melhoria da ação docente. Sobre as propostas de Metodologias Ativas aplicadas ao ensino, Mazur (2015) levanta possibilidades de aprendizado significativo, principalmente,

quando o professor se utiliza de metodologias para mediar e direcionar os conteúdos, ora por problematização, ora por outra estratégia que possa estimular a construção de conhecimentos e a transposição destes para situações reais.

Para Moran (2000), uma das dificuldades do ensinar e aprender da atualidade é lidar com a quantidade de informações disponíveis para pesquisa, a sua variedade de fontes para a compreensão e a escolha ao que é importante e que fará sentido para a nossa realidade.

Dessa forma, os professores buscaram o “GE Formadores em Ação” para auxiliar na instrumentalização e potencializar a prática e interação com os alunos. Mesmo sendo utilizado como apoio aos professores e sendo a única formação durante a pandemia, o GE passou a ser a principal e maior instrumento de formação continuada de professores do estado, pois se destinava a todos os professores e pedagogos tanto do QPM como professores PSS da Rede Estadual do Paraná.

Inicialmente se tratando dos recursos digitais atrelados aos conteúdos de cada componente curricular, foram oferecidos, na versão atual, diversos temas correspondentes à prática de sala de aula, e não apenas relacionados aos recursos digitais. Dessa forma, os professores podem escolher apenas dois cursos, dentre os ofertados, como seguem: Metodologias Ativas; Recursos Educacionais Digitais; Projeto de Vida; Observação de sala de aula e acompanhamento da Hora-Atividade; Pedagogo Formador; Educação Especial; Pensamento Computacional; Programação; Avaliação para a aprendizagem; Gestão de Sala de Aula; Componentes Curriculares do Ensino Fundamental e Médio.

De acordo com a SEED/PR, o material utilizado e disponibilizado para os cursistas é produzido pelos próprios professores que estão atuando nas equipes técnicas dos Núcleos de Educação. O curso acontece *on-line*, por meio do *Google Meet*, e os professores formadores são professores e pedagogos que participaram de Processo Seletivo para serem formadores e ministrarem os conteúdos nos grupos de estudos, conforme o Edital 36/2021 SEED/PR.

As temáticas do GE Formadores em Ação contam com ementa própria e, em sua estrutura, cada jornada abrange uma reunião de acolhimento, ou seja, foram oito reuniões de planejamento e uma reunião de *feedback*. A reunião de acolhimento é um momento inicial em que o formador conhece a sua turma, a estrutura do Grupo de Estudos e os temas que serão abordados.

Nas reuniões de planejamento, são apresentadas as sequências didáticas alinhadas ao planejamento do Livro Registro de Classe *On-line* (LRCO) e, a partir delas, discutem-se as atividades práticas com participação dos cursistas, as Metodologias Ativas e os recursos

tecnológicos que irão enriquecer as aulas. A cada semana, o cursista tem acesso ao conteúdo e pode colocar em prática com os seus alunos. Assim, segundo o Artigo 13 da Resolução 01/2022:

A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB (Brasil, 2022, p. 2).

Essa aprendizagem com os colegas permite momentos para discussões e compartilhamento das práticas de implementação em sala de aula. No final da jornada, há um momento para compartilhamento das atividades em que os cursistas fazem os relatos da implementação, mas, durante cada aula, podem incorporar novas metodologias e recursos – e aproveitar para tirar dúvidas com o professor formador e os colegas.

Tal ação comunga com o que está posto no Artigo 12 da Resolução 01 do Conselho Nacional de Educação, que destaca que a Formação Continuada em Serviço deve ser “[...] estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas” (Brasil, 2022, p. 2).

Para obter o certificado do curso, o docente deve participar de 75 por cento ou mais da carga horária oferecida, a qual foi utilizada como critérios na remoção dos professores no ano de 2022 e na distribuição de aulas do ano de 2023 – sendo o motivo que causou polêmica e insatisfação por parte dos professores. Em anos anteriores, o critério se resumia no tempo de trabalho e, com essa mudança na resolução de distribuição de aulas, ocorreu uma alteração significativa na ordem de escolha de aulas, fazendo com que muitos professores perdessem a sua classificação e até assumir aulas em outras escolas do Núcleo.

Além dessa polêmica, que não foi revertida mesmo com a solicitação do sindicato dos trabalhadores, outras reclamações do curso foram relatadas. Uma delas foi a falta de vagas para todos os professores, fazendo com que escolhessem temáticas que pouco contribuíssem para a sua qualificação, além do tempo para estudo e dedicação às atividades, o que fez com que vários docentes desistissem de concluir o curso.

O horário em que são oferecidas as aulas também tem sido alvo de reclamações dos professores, pois, para participar de um tema que seja de seu interesse, boa parte tem de adequar o curso à sua carga horária nas escolas, tendo de fazer fora do seu horário de trabalho. Os professores podem ser dispensados de duas horas-atividades da escola para fazer o curso, o que já não é possível para os pedagogos, conforme consta na resolução de distribuição de aulas:

Independente da carga horária de trabalho semanal, deverá ser destinado, em local de trabalho, 1h40 (uma hora e quarenta minutos), hora-relógio, para as ações do Grupo de Estudo, para a realização das atividades previstas pelo Grupo de Estudos Formadores em Ação, tais como o estudo, o planejamento da implementação das atividades na hora-atividade dos professores, junto a escola/professores, a análise dos resultados da implementação, a participação em eventos promovidos pelo Grupo de Estudos Formadores em Ação, entre outros (Paraná, 2022, p. 3).

Ter de realizar as atividades na escola se torna uma tarefa de difícil desempenho, ao considerar a quantidade de atividades desempenhadas pelos professores e pedagogos e a necessidade de dedicação às atividades de estudo e implementação do curso.

Conforme a SEED/PR, apenas no ano de 2021, o “Grupo de Estudos (GE) Formadores em Ação” contou com 1.259 formadores, 14 mil cursistas no primeiro semestre, 11 mil cursistas no segundo semestre, divididos em professores de 13 componentes curriculares, além das pedagogas.

Vale destacar, assim, que a formação permanente dos professores faz parte de sua qualificação profissional e de sua carreira, mas também para compreender as novas demandas e desafios sociais que se apresentam, as singularidades dos estudantes e as suas realidades. Imbernón (2009) afirma que a escola deve se misturar com a realidade da qual faz parte, para cumprir com a sua função socializadora, de modo que os professores possam se estabelecer no contexto próprio de uma comunidade de aprendizagem.

Destarte, compreendemos que, ao buscar a sua qualificação, o professor assume a sua função social diante das demandas emergentes, de forma a colaborar com a sua prática educativa, avaliando e repensando sempre as suas estratégias de ensinar.

Algumas inquietações dessa realidade escolar despertaram o nosso interesse para a pesquisa, pois, se o docente não busca essa qualificação, pode perder a sua posição alcançada ao longo do seu tempo de serviço na escola, visto que o GE Formadores em Ação é critério para a classificação na distribuição de aulas. Devemos considerar, também, a necessidade de a escola ter os recursos tecnológicos para a implementação da maioria das metodologias que estão sendo aprendidas e que o professor invista os ensinamentos em sua prática docente, o que nem sempre ocorre.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa consiste em uma investigação qualitativa (Triviños, 2010) de natureza exploratória e descritiva. A pesquisa exploratória tem um propósito bastante específico, pois seu objetivo é “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (Gil, 2002, p. 41).

A pesquisa qualitativa permite a proximidade do pesquisador com as informações coletadas e uma maior compreensão dos dados, com a possibilidade de resultados mais afirmativos.

Os propósitos dos estudos descritivos buscam especificar as propriedades, as características e os perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise. Ou seja, pretende unicamente medir ou coletar informações de maneira independente ou conjunta sobre os conceitos ou as variáveis a que se referem, isto é, seu objetivo não é indicar como elas se relacionam (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 102).

Ademais, a pesquisa qualitativa em educação possibilita considerar uma situação natural, coletar dados descritivos e analisar a contextualização da realidade, para compreender um determinado fenômeno. Assim, esta pesquisa possibilitou coletar e analisar dados por meio da aplicação de um questionário aos professores de diferentes componentes curriculares da rede paranaense da educação básica participantes do Grupo de Estudos (GE) Formadores em Ação. Ainda para a coleta dos dados, foram realizadas entrevistas com pedagogos, diretores e diretores auxiliares, os professores e alunos, além da análise dos Planos de Trabalho Docente dos professores para o início do ano de 2022, principalmente quanto ao uso das tecnologias e metodologias ativas.

A técnica de constituição de dados, como a entrevista, foi utilizada por permitir interações da pesquisadora com os entrevistados, e foi do tipo parcialmente estruturada, com um roteiro de perguntas. Para Gil (2002), esta ocorre com interrogações sobre pontos específicos de interesse de quem entrevista. O autor afirma que a técnica do questionário conta com questões predefinidas, e quem responde registra, por meio da escrita, informações e dados sobre o tema de pesquisa.

Destacamos que as duas técnicas foram importantes e contribuíram para a organização dos dados da pesquisa. Fontana e Rosa (2021) apresentam diferenças pontuais entre as técnicas, afirmando que, enquanto o questionário obtém informações de quem o responde por meio da

escrita, a entrevista assegura o caráter da pessoalidade e permite que a rigorosidade das perguntas seja flexibilizada.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O estudo foi desenvolvido em duas escolas estaduais do noroeste do estado do Paraná – Núcleo Regional de Educação de Maringá (NRE), durante o ano letivo escolar de 2022, assim que a pesquisa foi autorizada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP). A escolha das escolas para a realização da pesquisa se deu pelo fato de a pesquisadora atuar como pedagoga nessas instituições e ter o apoio dos diretores e professores para o desenvolvimento do trabalho e a disponibilidade para a participação desses profissionais.

Assim, os participantes da pesquisa foram informados com antecedência sobre as ações a serem desenvolvidas e sobre o fato de a participação voluntária ser avalizada por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE E). De forma análoga, foi explicado aos alunos a relevância de sua participação na pesquisa, sendo que seus responsáveis autorizaram a participação por meio da assinatura do Termo de Autorização Livre e Esclarecido – TALE (APÊNDICE F). A partir desse momento, foram iniciadas as atividades propostas para a coleta de dados.

No princípio do ano letivo de 2022, as direções das escolas foram comunicadas a respeito dos procedimentos da pesquisa, aos quais solicitamos a autorização. Conversamos com os professores e com a equipe diretiva em uma reunião pedagógica de cada escola, para que todos estivessem cientes da pesquisa a ser realizada. Quanto aos alunos, divulgou-se para duas turmas de oitavos anos, uma de cada escola. Explicamos como seria a pesquisa e pedimos que seis alunos solicitassem a autorização de seus familiares. Dessa forma, as autorizações das diretoras das escolas e da Secretaria de Educação do Estado do Paraná foram requisitadas em conformidade com o que a SEED/PR estabelece.

5.1.1 As escolas participantes da pesquisa

As instituições nas quais foram realizadas as pesquisas foram denominadas “C1” e “C2”, para preservar a identidade das instituições participantes, sendo que “C1” representa um Colégio Estadual, que foi criado em 1964, para o ensino de estudantes das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O colégio está localizado no centro da cidade e atende, atualmente, aproximadamente 1200 alunos, distribuídos em três períodos: matutino, vespertino e noturno, com três turmas do Novo Ensino Médio integral, implementado a partir

do ano de 2022. Pelo fato de o colégio ser localizado em uma região central do município, os dados dos estudantes foram diversificados quanto aos níveis social, econômico e cultural e localização de residência, ou seja, na zona urbana e rural.

No momento da pesquisa, o colégio tinha uma diretora geral e dois diretores auxiliares, sendo que, no período noturno, apenas o diretor auxiliar foi suprido, devido ao número menor de alunos, conforme orientação da SEED/PR. Contava com 78 professores, dentre eles, em sua maioria, QPM e PSS, 15 funcionários dos setores administrativos e 14 de serviços gerais.

A equipe pedagógica era composta por sete pedagogas, sendo que três delas atuavam com 40 horas na escola, e as outras apenas 20 horas, distribuídas nos três turnos de seu funcionamento.

O prédio do colégio é antigo, com muitos espaços adaptados em seu espaço físico. Comporta algumas salas administrativas, uma para a direção e duas para atendimento da equipe pedagógica. Conta com 20 salas de aula, além das salas para atividades de contraturno (Recurso Multifuncional e Programa Mais Aprendizagem), ambientes esportivos descobertos (quadra de areia e quadra de basquete) e cobertos (quadra desportiva), biblioteca, laboratório de informática, onde os alunos têm acesso à internet, sala de robótica, laboratório de Ciências (Química, Física e Biologia), e duas salas para a realização de horas atividades, em que os professores podem utilizar para realizar seus planejamentos de forma coletiva, organizar suas atividades e fazer reuniões.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) do colégio está alicerçado no Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP). Esse documento visa a fortalecer o processo de ensino e aprendizagem, trazendo maior clareza dos conteúdos que darão suporte para o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem, assim como consolidar o trabalho na rede estadual de ensino. Tais conteúdos expressam os conhecimentos dos quais o estudante deve ter se apropriado para prosseguir no seu percurso escolar, atingindo os objetivos de aprendizagem indicados no Referencial Curricular do Estado do Paraná.

A instituição “C2” se caracterizava como um colégio estadual cívico-militar que oferta as séries finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano e Ensino Médio, cuja autorização de funcionamento se deu por meio da Resolução nº 4704/2019 pela SEED/PR. Trata-se de um Colégio Estadual que foi criado para acolher os alunos de outra instituição, em que apenas atendia o ensino para as séries finais do Ensino Fundamental, uma vez que funcionava em um prédio locado e sem condições para a ampliação do número de salas e, consequentemente, de turmas.

Dessa forma, a referida escola cessou suas atividades no final do ano letivo de 2019

no prédio anterior e, em 2020, os seus alunos foram direcionados para o novo prédio, com maior espaço e já atendendo turmas de séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No momento da pesquisa, o colégio tinha 1.164 alunos matriculados e divididos em 11 turmas de Ensino Médio no período da manhã, sendo uma delas de Educação Profissional integrada ao Médio, e em 27 turmas de Ensino Fundamental, em sua maioria no período da tarde.

Em relação à organização de seu quadro funcional, o colégio contava com um diretor geral, um diretor militar e uma diretora auxiliar, todos com 40 horas na escola. A equipe pedagógica era composta por seis pedagogas, sendo que uma delas tinha 40 horas na instituição e cinco com vinculação à instituição por 20 horas semanais, conforme organização da SEED/PR, além de dois monitores militares. O seu quadro docente era composto por 58 professores, 9 funcionários administrativos e 13 nos serviços gerais.

No que se refere à sua infraestrutura, o colégio é um prédio novo, construído em um espaço amplo de 3,2 mil metros quadrados, sendo composto por 2 blocos de salas de aulas. No bloco 1, localiza-se a secretaria, o auditório, a sala de informática, as salas dos diretores, as salas administrativas, o laboratório de ciências, as salas para os professores realizarem a hora atividade e a biblioteca, enquanto, no bloco 2, que comporta dois andares, encontram-se a equipe pedagógica e as salas de aulas. No térreo, ficam a cozinha e o refeitório; ao lado, a quadra coberta.

5.1.2 Participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada com a participação de professores, equipe gestora e estudantes. Os 32 (trinta e dois) professores dos diversos componentes curriculares são regentes de turmas dos períodos matutino e vespertino do Ensino Fundamental II e são docentes do Quadro Próprio do Magistério (QPM), que foram efetivados por meio de concurso público, e do Processo Seletivo Simplificado (PSS), que são os professores contratados por períodos preestabelecidos. Na pesquisa, os professores serão identificados pela letra P, seguida de um número cardinal correspondente.

Os 14 (quatorze) profissionais da equipe gestora são diretores, diretores auxiliares e pedagogas que atuavam nos dois colégios durante o desenvolvimento da pesquisa – e que poderiam ou não ter participado das jornadas do GE Formadores em Ação.

Os 12 (doze) estudantes participantes da pesquisa eram matriculados no oitavo ano do Ensino Fundamental, sendo seis alunos no C1 e mais seis alunos no C2. Todos tinham participado das aulas remotas, enquanto estavam no sétimo ano, com os professores

participantes da pesquisa.

5.2 INSTRUMENTOS DE CONSTITUIÇÃO DE DADOS

Para a constituição de dados, foi realizada a aplicação de um questionário (APÊNDICE A) com perguntas semiestruturadas para professores de diferentes componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental II de duas escolas públicas do Núcleo Regional de Educação de Maringá (NRE) da rede paranaense, que participaram da formação continuada por meio do “GE Formadores em Ação”, de 2020 e 2021, por serem as primeiras ofertas desse curso. Aplicamos, também, um questionário para as equipes gestoras (diretores, diretores auxiliares e pedagogas) dessas duas escolas (APÊNDICE B) e outro questionário para seis alunos do oitavo ano de cada escola participante da pesquisa (APÊNDICE C).

Analizamos, ainda, os Planos de Trabalho Docente de 2022, dos professores que participaram do curso, para verificar se o professor indicou o uso dos recursos e das metodologias ativas empregadas após a conclusão do curso.

Incorpora-se também, como instrumento de pesquisa, a entrevista (APÊNDICE D), que se caracteriza por ser uma maneira de conseguir informações diretamente com as fontes. Foram entrevistados os diretores gerais, uma pedagoga de cada escola e alguns professores.

As entrevistas foram utilizadas como instrumentos de coleta de dados, pois possibilitam conhecer a opinião dos entrevistados de uma forma mais precisa, ao dar abertura para que expressem, em contato com o pesquisador, os seus conhecimentos em relação ao curso GE Formadores em Ação. O instrumento entrevista é uma forma direta de ter acesso aos dados dos participantes; assim, geralmente, são gravadas e, posteriormente, transcritas para análise, tendo como objetivo decodificar, “[...] a partir das falas registradas e da observação das ações dos entrevistados os processos mentais subjacentes à solução da tarefa proposta pelo entrevistador” (Rosa, 2015, p. 156). Ou seja, com a transcrição das falas dos entrevistados, os dados foram analisados em consonância com o objetivo da pesquisa.

Desse modo, com as ações, visando à constituição de dados para esta pesquisa, buscamos registrar, da melhor forma possível, todos os eventos relacionados, incluindo a aplicação dos questionários com perguntas semiestruturadas, a leitura dos PTDs dos professores do Ensino Fundamental de 2022 e as entrevistas. Assim, nas seções a seguir, serão apresentadas algumas informações consideradas necessárias para elucidar e situar o percurso metodológico tomado ao longo desta pesquisa.

5.3 CONSTITUIÇÃO DOS DADOS

A constituição dos dados se deu com a aplicação de questionário semiestruturado com 32 (trinta e dois) professores dos diversos componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental. Inicialmente, foi solicitada a participação por meio de envio de mensagens por aplicativo (*WhatsApp*) para alguns e, para outros, por meio do contato direto. Quanto aos alunos, foi aplicado o questionário com perguntas semiestruturadas para seis alunos de cada escola, totalizando 12. Para eles, foi realizada uma visita na sala de aula com permissão de um professor de cada escola. Os alunos foram convidados e aceitaram participar, levando a autorização para seus responsáveis legais. Foi aplicado, também, o questionário para a equipe diretiva, dois diretores, três diretores auxiliares e nove pedagogas, tendo um total de 14 respostas.

Ao realizar a pesquisa científica, o questionário semiestruturado possibilita a constituição de dados, a partir de questões elaboradas, com o objetivo de garantir elementos importantes sobre o que se pesquisa. Assim, como destacam Strauss e Corbin (2008), é essencial para qualquer investigação organizar um questionário com boas perguntas que permitem ter respostas que legitimam o desenvolvimento de formulação teórica. O questionário semiestruturado pode oferecer questões fechadas, em que a resposta está restringida aos itens preestabelecidos, ou abertas, diante de um desenho de perguntas em que o interlocutor ordena suas respostas.

Em paralelo a esse período da aplicação do questionário, buscamos, também, a autorização para ter acesso aos PTDs dos professores para serem analisados posteriormente, com o objetivo de verificarmos quais recursos e/ou metodologias ativas eram utilizadas – ou se seriam utilizadas após a participação no GE Formadores em Ação.

Utilizamos aspas para indicar a codificação das transcrições, sendo que os colchetes ([...]) são usados em trechos mais longos, cujo teor é resumido na análise.

5. 4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os procedimentos de análise de dados da presente pesquisa foram norteados por meio da aplicação da “Análise de Conteúdo”. Na descrição apresentada por Bardin (2011), a Análise de Conteúdo se caracteriza em fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos (inferência e interpretação). A fase da pré-análise é caracterizada como o primeiro contato do pesquisador com os documentos a serem analisados, ou seja, a realização

de uma leitura geral dos dados e documentos obtidos. Em seguida, essa leitura vai se tornando cada vez mais concisa, com uma seleção e/ou organização dos documentos que serão ponderados para análise. A fase da exploração do material é indicada como uma etapa extensa de codificação, enumeração, classificação e agregação, demarcadas por normas previamente estabelecidas pelo pesquisador. Assinala-se como um período principal na pesquisa, pois, nessa etapa, o material é submetido a um “[...] processo pelo qual os dados brutos são transformados e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (Bardin, 2011, p. 103), isto é, nessa fase, os resultados brutos devem ser trabalhados com o intuito de se constituírem como significativos e válidos.

Destaca-se que a fase inicial em que aconteceu a leitura flutuante dos resultados foi muito importante para a identificação das unidades de contexto, a sua organização e, só depois de reunir essas unidades, é que surgiram as categorias que foram separadas, classificadas e organizadas nos quadros.

Bardin (2011) salienta que, na organização da codificação, são necessárias três escolhas: o recorte (escolha das unidades de registro); a enumeração (escolha das regras de contagem); e a classificação e a agregação (escolha das categorias). Assim, após o recorte, deve-se proceder com a contagem das unidades de registro, conforme as normas estabelecidas pelo codificador, que, posteriormente, passará a classificá-las e agregá-las em categorias. Essas unidades de registros se configuram no menor recorte de ordem semântica que se libertará do texto, podendo ser uma palavra-chave, uma frase, uma temática, objetos, personagens, dentre outros. A enumeração se configura no modo de contagem das unidades de registros (sua presença ou ausência, a frequência, a intensidade, a direção, o valor, a ordem, dentre outros).

Assim, pode-se evidenciar que as ações da pesquisa foram subdivididas e desenvolvidas em três momentos, como indica o Quadro 1.

Quadro 1 – Síntese das ações da pesquisa

ETAPAS	PRINCIPAIS AÇÕES E PRÁTICAS
1ª ETAPA	Procedimentos burocráticos para iniciar a pesquisa nas escolas e levantamento de informações prévias sobre os participantes da pesquisa e das instituições.
2ª ETAPA	Aplicação dos questionários.
3ª ETAPA	Entrevistas.
4ª ETAPA	Organização e análise dos dados integrados ao referencial teórico.

Fonte: elaborado pela autora.

Primeira etapa

Nesta etapa, foram realizados os procedimentos burocráticos para dar início à pesquisa nas escolas e ao levantamento de informações prévias sobre os participantes da pesquisa e das instituições.

Segunda etapa

A pesquisa foi realizada com a aplicação do questionário semiestruturado com 32 (trinta e dois) professores dos diversos componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental II, 14 participantes da equipe diretiva (pedagogos e diretores) e 12 estudantes. Assim, os professores, a equipe diretiva e os alunos foram convidados a participarem como voluntários da pesquisa respondendo a um questionário semiestruturado e assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Destaca-se que os participantes desta pesquisa são sujeitos de duas escolas públicas do NRE de Maringá.

Terceira etapa

Este momento foi marcado pelas entrevistas feitas para alguns professores e membros da equipe gestora que tinham participado do GE Formadores em Ação.

Quarta etapa

Após a aplicação do questionário e entrevista para coletarmos informações, seguiu-se para o momento de organização e análise dos dados. Dessa forma, os dados foram classificados e codificados para facilitar a categorização e, assim, possibilitar a interpretação deles.

5.5 ATENDIMENTO DE APRECIÇÃO ÉTICA

Para a realização do trabalho, o projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do COPEP da Universidade Estadual de Maringá, sendo ele aprovado sob nº 588753.2.0000.0104 do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), conforme o Parecer 5.618.817 (ANEXO 1).

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No transcorrer deste capítulo, serão apresentados e discutidos dados e informações provenientes dos seguintes instrumentos de pesquisa: questionários e entrevistas aplicados aos Professores; apontamentos oriundos das observações do PTD dos professores; questionários e entrevistas da Equipe Diretiva (pedagogas, diretores e diretores auxiliares); e questionários de estudantes.

Os dados estão organizados iniciando pelos professores, em seguida da equipe diretiva e, na sequência, os dados dos estudantes.

6.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES – QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES

Com o instrumento “Questionário”, buscamos compreender o perfil profissional dos professores participantes, sua participação no GE Formadores em Ação e a possível contribuição desse grupo para a melhoria da sua ação e organização dos processos de ensino. Nesta etapa da pesquisa, contamos com a participação de 32 professores de diferentes componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental II de duas escolas públicas do Paraná – Núcleo Regional de Educação de Maringá (NRE/M).

Diante dos resultados, é possível destacar alguns elementos importantes que dizem respeito ao perfil profissional dos professores que foram organizados nos quadros que seguem. Para uma melhor visualização dos dados, separamos em dois quadros, de acordo com os professores de cada colégio estadual.

Foram verificados na pesquisa com os professores o gênero, qual a área de atuação, se realizaram pós-graduação, sendo *latu sensu* ou *stricto sensu*, se já tinham cursado o PDE, qual o seu tipo de vínculo, se eram QPM ou PSS e o tempo de docência no magistério.

Conhecer o perfil profissional importa para sabermos quais seus percursos de formação e tempo de ensino, quais áreas foram escolhidas para aperfeiçoamento, além de que nos permite conhecer sobre o seu percurso de desenvolvimento profissional.

A seguir, apresentamos dados extraídos do questionário sobre o perfil dos professores, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Perfil dos professores da educação básica com atuação no Colégio C1

Professor (a)	Gên.	Área de atuação	Especialização - <i>Lato sensu</i>	Qualif. – <i>Stricto sensu</i>	PDE	Vínculo	Tempo de docência
P1	F	Arte	1 Arte e Terapia;		Não	QPM	6 a 10 anos
P2	F	Arte	1 Gestão Educacional; 2Arte e Educação; 3 Sistema Prisional e Saúde		Não	QPM	10 a 15 anos
P3	M	Educação Física	1 Fundamentos da Educação	Mestrado	Sim	QPM	+ de 20 anos
P4	F	Língua Portuguesa	1 Literatura Teoria e Prática		Sim	QPM	+ de 20 anos
P5	F	Língua Portuguesa	1 Língua Portuguesa e Literaturas; 2 Artes Visuais		Não	QPM	+ de 20 anos
P6	F	História	1- História e Sociedade; 2-Pesquisa Educacional		Não	QPM	15 a 20 anos
P7	M	Matemática	1 Educação Matemática	Doutorado	Não	QPM	15 a 20 anos
P8	F	História	1 História e Sociedade; 2 Neuropedagogia; 3 Psicopedagogia		Não	QPM	+ de 20 anos
P9	F	Língua Inglesa	1-Educação Infantil e séries Iniciais; 2- Didática da Língua Inglesa	Mestrado	Não	QPM	+ de 20 anos
P10	F	Matemática	1 Educação Matemática; 2- Educação a Distância	Mestrado	Não	QPM	15 a 20 anos
P11	F	Matemática	1 Educação Matemática		Não	QPM	+ de 20 anos
P12	F	Geografia	1- Planejamento Ambiental; 2- Educação Especial		Não	QPM	15 a 20 anos
P13	F	Língua Portuguesa	1 Linguística; 2- Educação de Jovens e Adultos		Não	QPM	15 a 20 anos
P14	F	Ciências	1-Metodologia e Técnicas de Ensino; 2-Neurociência e Aprendizagem; 3-Educação de Jovens e Adultos	Mestrado	Não	QPM	15 a 20 anos
P15	M	Ciências	1- Educação Especial; 2- Educação de Jovens e Adultos		Sim	QPM	+ de 20 anos
P16	F	Língua Inglesa	1- Educação de Jovens e Adultos		Não	PSS	Até 5 anos

Fonte: elaborado pela autora.

Os dados extraídos do questionário sobre os professores do Colégio C2 são apresentados no Quadro 3, retratando o perfil do grupo pesquisado para facilitar a compreensão acerca das trajetórias profissionais de cada um dos participantes dessa instituição de ensino.

Quadro 3 – Perfil dos professores da educação básica com atuação no Colégio C2

Professor (a)	Gen.	Área de atuação	Especialização	Stricto sensu	PDE	Vínculo	Tempo de docência
P17	M	Geografia	1 Planejamento Ambienta 2 Educação Especial 3 Gestão Escolar		Não	PSS	6 a 10 anos
P18	M	História	1 História e Sociedade 2 Educação Especial		Não	PSS	6 a 10 anos
P19	F	Ensino Religioso	1 História e Sociedade		Não	QPM	+ de 20 anos
P20	F	Matemática	1 Educação Matemática 2 Gestão Educacional		Sim	QPM	+ de 20 anos
P21	F	Educação Física	1 Educação de Jovens e Adultos		Não	PSS	Até 5 anos
P22	F	Ciências	1 Neurociência e Aprendizagem 2 Educação Especial		Sim	QPM	+ de 20 anos
P23	F	Língua Portuguesa	1 Pedagogia Escolar		Não	PSS	6 a 10 anos
P24	F	Língua Portuguesa	1 Português Teoria e Prática 2 Língua Portuguesa e Literatura		Não	QPM	+ de 20 anos
P25	f	Língua Inglesa	1 Educação de Jovens e Adultos 2 Educação Especial		Não	QPM	10 a 15 anos
P26	F	Geografia	1 Planejamento Ambiental 2 Geografia Populacional 3 Gestão Escolar		Não	PSS	6 a 10 anos
P27	F	Língua Inglesa	1 Educação Especial 2 Didática da Língua Inglesa	Doutorado	Não	QPM	10 a 15 anos
P28	M	Geografia	1 Educação Especial 2 Educação de Jovens e Adultos		Não	QPM	10 a 15 anos
P29	M	Matemática	1 Educação Matemática		Não	PSS	6 a 10 anos
P30	F	Arte	1 Educação Musical 2 Gestão Educacional		Sim	QPM	+ de 20 anos
P31	M	História	1 História e Sociedade 2 Educação Especial	Doutorado	Não	PSS	15 a 20 anos
P32	F	Matemática	1 Educação Especial; 2 Educação de Jovens e Adultos 3 Neuroaprendizagem		Não	PSS	+ de 20 anos

Fonte: elaborado pela autora.

Verificamos que os professores, em sua maior parte, são efetivos, o que representa aproximadamente 72% (23 professores) da unidade amostral investigada nesta pesquisa, sendo que os demais, 28% (9 professores) representam os professores selecionados pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS).

Compreendemos que, como os professores, em sua maioria, são efetivos, o sentimento de pertencimento ao estabelecimento de ensino pode estar mais presente entre eles e, assim, pode provocar um envolvimento e dar continuidade ao processo de formação continuada, principalmente no que se refere às formações realizadas na escola, denominadas “Estudo e Planejamento”.

Tanto no Colégio C1 como no C2, os professores apresentam ampla formação no que se refere às especializações, independentemente da condição de contratação, ou seja, QPM ou PSS. As áreas de formação são diversas, mas se destacam as formações de aprofundamento nas áreas de conhecimento e em educação especial, o que acreditamos ser muito importante devido à quantidade de alunos com necessidades especiais educacionais presentes nas escolas, bem como em saber ensinar considerando as suas especificidades. Os dados revelam que todos têm especialização, sendo que 50% (16 professores) já realizaram dois cursos, 32% (10 professores) cursaram um, e 18% (6 professores) concluíram três cursos. Observamos, também, os 6 professores de ambas as escolas que concluíram o PDE, sendo todos com mais de 20 anos de atuação e, ao mesmo tempo, preocupados com sua formação e atualização profissional. Destacamos que o P3, além do PDE, concluiu o curso de pós-graduação *stricto sensu* em nível de Mestrado.

Diante dos desafios educacionais que se apresentam, a formação continuada permite que os professores se atualizem e estejam preparados para as novas demandas. Tardif (2002) destaca a importância de reconhecer os saberes docentes e afirma que eles são diversos, ou seja, não homogêneos. Para o autor, o professor precisa mobilizar uma variedade de conhecimentos para o exercício de sua função. Compreendemos que a formação ampla possibilita uma expansão de conhecimentos que só vai contribuir para o ensino e a aprendizagem.

De todos que participaram da pesquisa, a maioria é do gênero feminino, na proporção de três para um, ou seja, 75% feminino (24 professoras) e 25% masculino (8 professores). Em uma profissão que historicamente é desempenhada por mulheres, acreditamos que é importante ter um grupo diversificado, com formação em diversas áreas do conhecimento.

Em relação à formação em cursos de qualificação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, verificamos que 3 teses são consideradas, ou seja, 9,4% têm doutorado e 21,9% mestrado, com o desenvolvimento de 4 dissertações. Esse aprofundamento dos professores

contribui para que tenha maior qualidade no ensino, pois a pesquisa oferece possibilidades de ter acesso e explorar novas metodologias e práticas, demonstra compromisso com a formação, além de poder inspirar outros colegas de trabalho a buscar a formação.

Gil (2002), ao falar da formação de professores, destaca a necessidade de se ter foco nos problemas específicos do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, as estratégias formativas devem estar de acordo com a necessidade da área de atuação.

Os dados dos Quadros 2 e 3 indicam que a maioria dos professores tem mais de 20 anos de docência, basicamente 45% (13 professores), o que representa benefícios para a escola, principalmente no sentido de ter habilidades didáticas aprimoradas ao longo do tempo de atuação em sala de aula para atender aos alunos de forma eficaz, com maior domínio dos conteúdos e conhecimentos da dinâmica escolar. Tardif e Lessard (2013) destacam que as experiências oriundas do desenvolvimento profissional e pessoal influenciam de maneira acentuada a ação docente nos espaços escolares.

Imbernón (2009), ao discorrer sobre a formação permanente, afirma que esta deve potencializar a identidade docente, e que a identidade pessoal está ligada à identidade coletiva, de forma que exista uma identidade profissional para as pessoas que trabalham no mesmo espaço. Verificamos que é o que pode ocorrer com esse grupo de professores, que já estão há mais de 20 anos na docência, muitos deles na mesma escola.

6.2 PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES AO GE FORMADORES EM AÇÃO

Nos estudos e discussões a respeito do GE Formadores em Ação, serão destacadas as informações relacionadas à participação dos professores, além de aspectos pedagógicos quanto ao Ensino e Aprendizagem. Nesse sentido, na reflexão que se segue, propomos como material de análise, obtido a partir das transcrições, ou seja, os trechos selecionados e retirados dos questionários e das entrevistas com os professores que manifestaram aspectos de enriquecimento para a pesquisa, de onde surgiram as categorias, que se constituíram em eixos norteadores para a análise temática.

As discussões sobre esses resultados buscaram se pautar no referencial teórico desta pesquisa. Para Bardin (2011), a categorização faz parte do processo de codificação e se constitui no procedimento de agrupar ou classificar os dados, de modo a viabilizar sua interpretação.

Todavia, nem todas as respostas realizadas e transcritas foram ponderadas para a análise e discussão dos dados, tendo sido empregadas aquelas que corroboraram instituir um *corpus* de proposições que se apoiaram na procura de plausíveis respostas à questão de pesquisa.

Na categoria geral “Metodologias e Recursos”, escolhemos duas subcategorias a serem analisadas: Metodologias Ativas e Recursos Pedagógicos, conforme consta no Quadro 4.

Quadro 4 – Grupo de Estudos Formadores em Ação: Metodologias Ativas e Recursos Pedagógicos

CATEGORIA: Metodologias e Recursos SUBCATEGORIA: Metodologias Ativas e Recursos Pedagógicos	UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO:	UNIDADE DE ANÁLISE
	“[...] o uso da rotação por estações” (questionário).	P1
	“[...] melhorando meus conhecimentos sobre tecnologia, como aplicar em sala de aula e melhorar a aprendizagem dos alunos [...]” (questionário).	P4
	“[...] trazendo novas metodologias ativas e novos recursos tecnológicos para serem usados em sala de aula [...]” (questionário).	P6
	“[...] tive a oportunidade de conhecer mais ferramentas que antes não conhecia” (questionário).	P10
	“[...] o trabalho de gamificação que desenvolvi com meus primeiros anos [...] a proposta surgiu nas discussões do grupo de estudos” (entrevista).	P11
	“[...] aprender sobre a Plataforma Inglês Paraná” (questionário).	P22
	“[...] contribuiu para a sistematização dos planos de aula e de atividades envolvendo as metodologias ativas” (questionário).	P27
	“O grupo de estudos contribuiu para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais atrativo para o aluno. [...] Aprendizagem baseada em problemas e metodologias ativas” (entrevista).	P29

Fonte: elaborado pela autora.

Dessa forma, considerando a análise dos enunciados dos professores que participaram do Grupo de Estudos Formadores em Ação, observamos que P4, P6, P10 e P22 aprenderam, durante o desenvolvimento do curso, a fazer uso de algum instrumento tecnológico e de metodologia ativa como mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Como recurso pedagógico, a tecnologia pode ser aliada na elaboração das aulas, contudo a configuração com que esses recursos são trabalhados precisa ser aprimorada em concordância com os objetivos e a metodologia que o professor utilizará para o ensino (Santos, 2018).

Por melhores que sejam tais recursos pedagógicos, eles estabelecem conscientização e preparo do docente para que considere “[...] uma visão inovadora de escola, aproveitando-se das amplas possibilidades comunicativas e informativas das novas tecnologias para a concretização de um ensino crítico e transformador da realidade” (Kenski, 2012, p. 126). Corroborando com as ideias da autora, é possível percebermos que os enunciados de P22, P6 e P4 indicam que novas metodologias e novos recursos tecnológicos permitem melhorar a qualidade do aprendizado dos estudantes.

A partir das propostas do Grupo de Estudos Formadores em Ação, uma consideração importante a ser feita em relação às metodologias ativas está nos enunciados dos professores P6, P27 e P29. Essas são estratégias pedagógicas capazes de engajar os estudantes em processos de ensino de construção de ação-reflexão-ação (Freire, 2006), por meio de problemas desafiadores. Assim, isso é perceptível, a partir da fala de P29: “O grupo de estudos contribuiu para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais atrativo para o aluno [...]. Aprendizagem baseada em problemas e metodologias ativas”. Portanto, entendemos que P29 se apropriou de estratégia de ensino não convencional, ou seja, de metodologias ativas que possibilitam ao aluno maior participação nas aulas, de forma que consiga ser mais autônomo em relação aos seus estudos.

No Quadro 5, estabelecemos a categoria “Melhoria da ação docente” e a subcategoria “Trocas de experiências”, como segue:

Quadro 5 – Grupo de Estudos Formadores em Ação: Recurso pedagógico e trocas de experiências

CATEGORIA: Melhoria da ação docente	UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO:	PROFESSOR(A)
	“Com a troca de experiências com os colegas” (questionário).	P8
SUBCATEGORIA: Trocas de experiências	“Sim, através da experiência de outros professores para a organização dos processos de ensino” (questionário).	P9
	“[...] aperfeiçoando minha prática, enriquecendo a participação ativa dos alunos” (questionário).	P15
	“Devido a experiências apresentadas por colegas professores” (questionário).	P25
	“[...] pelas trocas de experiências entre os docentes, inclusive materiais [...]” (questionário).	P29

Fonte: elaborado pela autora.

É compreensível, pelos enunciados dos professores P8, P9, P15, P25 e P29, que o curso Grupo de Estudos Formadores em Ação possibilitou a interação entre os professores, de forma que tiveram oportunidade de abordarem temas sobre as práticas que aprenderam durante o desenvolvimento do curso. Diante das respostas dos questionários P8, P9, P15, P25 e P29, vemos que a maioria destacou que o curso auxiliou na organização dos processos de ensino, conforme o enunciado de P15: “[...] aperfeiçoando minha prática, enriquecendo a participação ativa dos alunos”.

Quando a formação permite o diálogo e o debate entre os participantes, as situações vivenciadas por colegas podem ser analisadas para fazerem parte da utilização em sala. É no cotidiano escolar que o processo de colaboração ocorre e encontra a solução de situações

problemáticas, o que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e “a formação assume assim um conhecimento que permite criar processos próprios de intervenção, em vez de dar uma instrumentação já elaborado [...]” (Imbernón, 2009, p. 63).

Diante do exposto, vale ressaltar a fala de P29, quando afirma que compartilhou materiais de colegas no curso, e essa prática é comum nas escolas, promovendo um auxílio profissional, o que contribui para a organização de boas práticas em sala de aula. O curso, dessa forma, pôde proporcionar trocas de experiências entre professores das diversas áreas do conhecimento e momentos de socialização, com a finalidade de compartilhar ideias vivenciadas em sala de aula, para melhores práticas, na promoção do conhecimento em processos de ensino e aprendizagem. Melhores práticas constituem uma ferramenta da Gestão do Conhecimento que consiste na identificação e difusão de boas práticas, visando a estabelecer metodologias que podem colaborar para a prática de uma tarefa ou solução de um problema (Batista, 2012).

No que tange à categoria “Documentos Básicos”, a subcategoria destacada foi “Contribuições em relação a subsídios e organização do ensino”, conforme é representado no Quadro 6.

Quadro 6 – Grupo de Estudos Formadores em Ação: Referenciais Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná e Base Nacional Comum Curricular

CATEGORIA: Documentos Básicos	UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO:	PROFESSOR(A)
SUBCATEGORIA: Contribuições em relação a subsídios e organização do ensino	“[...] nos proporciona momentos de reflexão sobre os conteúdos e como aplicar diferentes metodologias” (questionário).	P4
	“[...] discussões e metodologias baseadas nos conteúdos dos trimestres previstos no currículo [...]” (questionário).	P6
	“[...] discussões sobre sequências didáticas e conteúdos previstos no Currículo do Paraná e BNCC” (questionário).	P7
	“[...] possibilidades de conhecer novas tecnologias e novas formas de desenvolver as aulas” (questionário).	P10
	“Sim, pois estão falando a importância desses documentos e como usá-los” (questionário).	P19
	“[...] o curso apresenta os conteúdos sistematizados nesses documentos” (questionário).	P26

Fonte: elaborado pela autora.

Notamos, mediante a argumentação dos professores P4, P6 e P7, que o curso GE Formadores em Ação foi o motivo da instrumentalização dos docentes no que se refere à organização dos conteúdos propostos pelo Referencial Curricular do Paraná norteados pela BNCC.

Assim, podemos perceber, na fala do professor P7, “[...] discussões sobre sequências didáticas e conteúdos previstos no Currículo do Paraná e BNCC”, que ele pôde discutir durante

o curso GE Formadores em Ação sobre estratégias e os conteúdos que iria ministrar, mencionados no Currículo do Paraná e na Base Nacional.

O Referencial Curricular do Paraná segue a mesma estrutura da BNCC e está estruturado em três partes: um texto para a introdução, que destaca a etapa da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e as outras partes com seus respectivos organizadores curriculares, que tratam da estrutura dos conhecimentos que norteiam o trabalho pedagógico. Em sua organização por componente curricular, é apresentada uma parte introdutória, mencionando seu histórico, a apresentação de aspectos que definem sua constituição como conhecimento científico organizado didaticamente. Na sequência, é apresentado o quadro organizador dos componentes, contemplando as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem que devem ser desenvolvidos, por ano de escolaridade.

O currículo não menciona sequências didáticas, o que nos leva a pensar que o professor P7 pode ter discutido sobre esse tema com colegas durante o curso e sobre a disposição dos conteúdos que são apresentados no Referencial.

O professor P2, ao afirmar que “[...] nos proporciona momentos de reflexão sobre os conteúdos e como aplicar diferentes metodologias”, remete-nos aos postulados de Tardif e Lessard (2013), quando tratam das relações cotidianas entre os docentes e afirmam que, em seus estudos, os professores, em suas práticas pedagógicas, podem se beneficiar com o apoio de um colega que tem maior experiência e trabalha de forma colaborativa em diversas ocasiões, principalmente dividindo tarefas. As boas práticas e a troca de experiências são frequentes nas escolas e permitem esses momentos de reflexão e aprendizagem de metodologias que até então não utilizavam.

Os Referenciais Curriculares do Paraná: princípios, direitos e orientações (Paraná, 2019) e a BNCC (Brasil, 2017) são documentos que norteiam a ação pedagógica e precisam ser de conhecimento dos professores para que estes analisem as propostas e as coloquem em prática segundo a realidade de cada escola.

Tardif e Lessard (2013) afirmam que os programas escolares permitem aos professores organizarem a sua prática em objetivos e que, sem a sua função, o ensino perderia a sua unidade, de forma que cada docente inventaria seu planejamento e sua didática. Assim, com organização, os programas curriculares “[...] permitem atingir padrões comuns e gerais. Contribuem para homogeneizar as organizações e as práticas escolares” (Tardif; Lessard, 2013, p. 207).

Outrossim, os autores enfatizam que, sendo um instrumento, este depende da experiência de cada professor e da forma como são aplicados. Nesse sentido, o que notamos nas falas dos professores é que o curso GE Formadores em Ação contribuiu para a reflexão

sobre os conteúdos temáticos desenvolvidos, mas acreditamos que cada escola tem sua realidade, e esses padrões propostos devem ser considerados em conformidade com as condições escolares e, principalmente, sociais de cada região.

Ao verificarmos a categoria “Dificuldades e desafios para a realização do Curso GE Formadores em Ação”, obtivemos o surgimento da subcategoria “Dificuldades e Desafios”, como se destaca no Quadro 7.

Quadro 7 – Grupo de Estudos Formadores em Ação: dificuldades e desafios encontrados pelos professores para a realização do GE Formadores em Ação

CATEGORIA: Dificuldades e desafios para a realização do Curso Grupo de Estudos Formadores em Ação	UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO:	PROFESSOR(A)
SUBCATEGORIA: Dificuldades e desafios	“Adaptações aos horários para participar dos cursos” (questionário).	P3
	“[...] não tenho conhecimento sobre informática” (questionário).	P4
	“Domínio das tecnologias” (questionário).	P5
	“Horários e organização pessoal [...]” (questionário).	P6
	“[...] tecnologia (computador que suporte tudo que era proposto) e por isso acabei desistindo do curso naquele momento” (entrevista).	P7
	“[...] Falta de tempo para realizar as atividades” (questionário).	P10
	“[...] Domínio de algumas tecnologias” (questionário).	P16
	“[...] Internet adequada e cansaço após o dia de trabalho” (entrevista).	P18
	“Horário das aulas dos cursos” (questionário).	P31, P32

Fonte: elaborado pela autora.

Verificamos que várias foram as dificuldades dos professores para participar do GE Formadores em Ação, pois as problemáticas que mais se destacaram foram as que se referiram à falta de tempo para realizar as atividades, como afirmaram nos enunciados de P3, P6, P10, P18, P31 e P32, e à falta de domínio ao utilizar a tecnologia, com destaque em P4, P5 e P16.

No que se refere às dificuldades em utilizar a tecnologia, vale salientar Keinski (2012, p. 94), quando afirma que “[...] o tempo é relativo curto para tantas mudanças”, ou seja, o uso da tecnologia digital na educação vem ocorrendo com muita intensidade e existem múltiplas defasagens na formação dos profissionais para o seu uso adequado. Constatações foram verificadas nas falas de P4 e P16, pela falta de compreensão, isto é, domínios das ferramentas tecnológicas. Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 35) apontam a educação como profunda interação humana e destacam que “[...] quanto mais tecnologias, maior a importância de profissionais competentes, confiáveis, humanos e criativos”. Os autores tratam as mudanças como necessidade de reorganização do tempo e dos espaços, assim como as formas de ensinar e aprender.

Nas escolas, mesmo que existam uma colaboração entre colegas e o compartilhamento

de informações importantes daqueles que têm mais domínio das ferramentas e equipamentos tecnológicos, conforme o relato dos professores P3, P4, P6, P10 e P16, a dificuldade ainda é a falta de familiarização com a tecnologia, o que remete diretamente à falta de tempo para realizar as atividades do GE Formadores em Ação.

As atividades propostas no GE Formadores em Ação, além da não preparação em relação ao domínio da tecnologia por parte dos professores, exigem tempo para serem realizadas. Acreditamos que os professores, por acumularem longas cargas horárias de trabalho, ou seja, as atividades obrigatórias do cotidiano, como o planejamento das aulas, das atividades e avaliações, o registro de aulas que são obrigatórias (Registro de Classe *On-line* da Rede de Ensino das escolas do estado do Paraná), dentre outras, acabam sendo prioridade em seu trabalho, dificultando o cumprimento para a realização das atividades do curso.

Destacamos, também, a fala de P7: “[...] tecnologia (computador que suporte tudo que era proposto) e por isso acabei desistindo do curso naquele momento” (entrevista) e P11: “Internet adequada”. Os professores deixam claro que não encontraram espaço pertinente para a realização dos cursos nas escolas, tanto no que se refere à internet adequada e computadores com os recursos necessários para fazer o curso. Por ser a formação algo determinado pela SEED quase que como obrigatório, pois influencia diretamente na classificação e na distribuição de aulas, todas as escolas deveriam oferecer equipamentos adequados com acessibilidade para a formação.

Imbernón (2009) afirma que a formação precisa dotar o professor de instrumentos ideológicos para que ele consiga interpretar a realidade que o envolve e a sua complexidade – e, assim, refletir sobre a sua ação. Para participarem do curso, alguns docentes realizam as atividades no período em que não têm aula ou deixam de planejar na hora-atividade na escola para participar dessa formação. Outros, ainda, acabam fazendo cursos sobre temas que não são de sua área de conhecimento, para não ficarem sem participar.

Em relação à categoria “Outros cursos de qualificação docente realizados, durante a participação no GE”, os quais complementam os Referenciais dos Formadores em Ação com a subcategoria “Cursos”, os dados coletados durante a pesquisa são apresentados no Quadro 8.

Quadro 8 – Grupo de Estudos Formadores em Ação e participação em outros cursos de Formação Continuada durante a participação no GE Formadores em Ação

CATEGORIA:	UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO:	PROFESSOR(A)
Outros Cursos de qualificação docente durante a participação no GE	“Projeto de Vida, ensino profissionalizante e novo ensino médio” (questionário).	P6
	“[...] Pesquisa em tutoriais pela internet” (questionário).	P12
	“[...] Perspectivas para o ensino de inglês e laboratório online” (questionário).	P13
	“[...] Webnares promovidos pela própria mantenedora” (questionário).	P16
	“[...] Treinamentos oferecidos pela SEED” (questionário).	P17
SUBCATEGORIA: Cursos		

Fonte: elaborado pela autora.

Além das respostas de áreas específicas, como as citadas por P6: “Projeto de Vida, ensino profissionalizante e novo ensino médio” e P13: “[...] Perspectivas para o ensino de inglês e laboratório online”, destacam-se as seguintes respostas: P12: “[...] Pesquisa em tutoriais pela internet” e P2: “[...] Webnares promovidos pela própria mantenedora”. Verificamos que os educadores recorreram às ferramentas de busca para localizar tutoriais pela internet e a formação *on-line* promovida pela SEED para a qualificação, ampliando a apropriação sobre as tecnologias utilizadas para a realização das atividades, o que pode resultar em uma redução de algumas dificuldades, anteriormente, elencadas.

Moran, Masetto e Behrens (2000), ao falarem do trabalho docente como mediação pedagógica, ressaltam que o professor assume essa atitude como incentivador e, diante da necessidade de pensar e raciocinar envolvido na cultura digital, vai se adaptando aos novos recursos para proporcionar uma aprendizagem mais dinâmica e mais motivadora para os estudantes. Como verificamos pelas respostas elencadas no Quadro 8, os professores demonstraram interesse em pesquisar e aprofundar seus conhecimentos, para oferecer um ensino de maior qualidade.

Compreendemos que, ao buscar o aperfeiçoamento de práticas por meio de outros cursos, os professores reconfiguram sua profissionalidade, que, para Sacristán (1999), está diretamente ligada ao contexto em que esse profissional está inserido. Esse contexto pode ser propício para a reflexão coletiva sobre a identidade docente, diante das novas necessidades que se apresentam no campo educacional.

Após a realização da pesquisa, foi solicitado aos professores que compartilhassem o Plano de Trabalho Docente para verificarmos quais recursos e instrumentos foram planejados para a utilização nas atividades escolares.

O PTD é um instrumento elaborado pelo professor ao longo do trimestre, em que ele planeja suas ações pedagógicas para alcançar os objetivos nomeados. Para Santos (2018), a escola, com o coletivo de docentes, exerce seu papel de desenvolver e preparar seu PTD, que, mesmo de desenho prévio, possibilita ao professor orientar o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, bem como a prática pedagógica.

Sobre o saber docente, conforme destaca Tardif (2002), embora sua existência possa depender dos docentes e seu trabalho diário na escola, ele pode ser adquirido da experiência da prática pedagógica acumulada durante a jornada de trabalho educacional.

Dentre os planos recebidos, destacamos a categoria “Plano de Trabalho Docente” e a subcategoria “Recursos e Metodologias”, conforme o Quadro 9.

Quadro 9 – Grupo de Estudos Formadores em Ação – Recursos utilizados no PTD

CATEGORIA: Plano de Trabalho Docente	UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO:	PROFESSOR(A)	Colégio
SUBCATEGORIA: Recursos e Metodologias	“[...] Recursos como Canva e Padlet” (PTD).	P1	C1
	“[...] Roda de conversa, e instrução entre pares” (PTD estratégias).	P2	C1
	“[...] Padlet e Quizizz para as aulas de inglês, Inglês PR” (PTD recursos).	P5	C1
	“[...] Canva e Slides da Seed” (PTD).	P7	C1
	“[...] Aula dialogada e rotações por estações” (PTD).	P8	C1
	“[...] Padlet e Mentimeter para saber os conhecimentos prévios” (PTD).	P10	C1
	“[...] Plataforma de redação, Mentimeter, Padlet” (PTD).	P14	C2
	“[...] Vídeos e slides disponíveis no RCO” (PTD).	P28	C2
	“[...] Slides da Seed, metodologia baseada em problemas e jogos de matemática” (PTD).	P30	C2
	“[...] Padlet” (PTD).	P31	C2

Fonte: elaborado pela autora, a partir de dados extraídos dos PTDs dos professores.

Nesse sentido, verificamos que todos os professores que disponibilizaram o PTD utilizaram, em sua maioria, recursos digitais.

O recurso mais destacado, que foi citado por P1, P5, P14 e P31, foi o *Padlet*, que é uma ferramenta em que o professor pode criar quadros virtuais. Esse recurso é amplamente utilizado e “ensinado” no GE Formadores em Ação, desde o momento das aulas remotas, pois permite apresentar o quadro no *Google Meet*, e todos os participantes da reunião virtual podem dar sua contribuição, inserindo seus comentários. O *Mentimeter*, que é um recurso para fazer uma nuvem de palavras, do qual se destacam as palavras mais apontadas pelos

participantes, também foi inserido no PTD, por P10 e P14.

O recurso Canva, que também é um recurso de *design* gráfico que permite fazer cartazes, vídeos, logotipos e editar para enviar aos alunos, seja por mensagem, seja para incluir nas atividades propostas, foi apontado por P1 e P7. Esse recurso foi também ensinado em jornadas iniciais do GE Formadores em Ação e amplamente utilizado nas escolas. A Plataforma Inglês PR e a Plataforma de Redação citadas por P5 e P14 também são recursos digitais dos quais os professores fazem uso e, agora, com maior frequência, por existir a obrigatoriedade, por parte da SEED/PR, para utilizarem com seus alunos. No que se refere ao curso de inglês, o aluno pode fazer pelo computador ou celular e receber certificado, conforme for concluindo os módulos disponíveis. Em relação à redação, esta conta com inteligência artificial para ser corrigida, no que concerne, principalmente, à ortografia, à semântica e à sintaxe, cabendo ao professor corrigir a forma conforme o gênero textual proposto e orientar para refazê-lo, corrigindo outros erros.

Dentre as metodologias ativas que foram apontadas entre os pares, destacam-se a Rotação por estações (P8), a Metodologia baseada em problemas (P30), as rodas de conversa (P2), a aula dialogada (P8) e os recursos, como vídeos e *slides* encaminhados pela SEED/PR e disponíveis no Livro Registro de Classe *On-line* (LRCO), que foram citados pelos professores P7, P28 e P30. Verificamos assim que, como afirma Kenski (2003, p. 76), “[...] as tecnologias [...] condicionam os princípios, a organização e as práticas educativas e impõem profundas mudanças na maneira de organizar os conteúdos a serem ensinados”. Logo, percebemos que os docentes, diante das situações de desafio em como despertar o interesse dos alunos pelo estudo, lançam mão em seus PTDs de vários recursos, os quais são incorporados e aprimorados para a sua prática docente durante o desenvolvimento do GE Formadores em Ação.

Nesse íterim, ressaltamos Alarcão (2007), quando afirma que o professor, diante das situações profissionais incertas, age de maneira reflexiva, e que não pode agir sozinho em seu local de trabalho, pois, em parceria com os seus colegas, vai reformulando a sua identidade docente.

6.3 QUESTIONÁRIO APLICADO À EQUIPE GESTORA

Por meio do instrumento “questionário”, buscou-se compreender o perfil profissional da equipe gestora, que é composta por diretores, diretores auxiliares e pedagogas dos dois colégios estaduais pesquisados. Foram questionados dados referentes ao perfil profissional, quanto à sua participação no GE Formadores em Ação e se este contribuiu para a melhoria da

sua prática docente.

Participaram 14 profissionais, sendo dois diretores gerais, um de cada colégio, dois diretores auxiliares, e nove pedagogas, cinco do C1 e quatro do C2, que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas do Paraná – Núcleo Regional de Educação de Maringá (NRE/M).

Diante dos resultados, foram elencados alguns elementos que dizem respeito ao perfil profissional dos participantes que serão nominados por EQ (Equipe Gestora), seguida de um número cardinal correspondente, conforme o Quadro 10.

Quadro 10 – Perfil da Equipe Gestora da Educação Básica de duas escolas do NRE de Maringá

Equipe Diretiva	Gên.	Área de atuação	Especialização	Stricto sensu	PDE	Vínculo	Tempo de trabalho
EQ1	F	Pedagogia	1 Psicopedagogia		Não	QPM	6 a 10 anos
EQ2	F	Pedagogia	1 Educação Especial; 2 Educação de Jovens e Adultos; 3 Alfabetização e Letramento		Não	QPM	10 a 15 anos
EQ 3	F	Pedagogia	1 Gestão do Conhecimento	Mestrado	Não	QPM	+ de 20 anos
EQ 4	F	Direção Auxiliar	1 Arte Educação e Cultura Africana		Não	QPM	+ de 20 anos
EQ 5	F	Pedagogia	1 Psicopedagogia 2 Educação Especial		Não	QPM	+ de 20 anos
EQ 6	F	Direção	1 Gestão Escolar		Sim	QPM	15 a 20 anos
EQ 7	M	Direção auxiliar	1 Gestão Ambiental		Não	QPM	15 a 20 anos
EQ8	M	Direção	1 Meio Ambiente e Cultura	Doutorado	Sim	QPM	+ de 20 anos
EQ9	F	Pedagogia	1 Gestão Escolar 2 Psicopedagogia	Mestrado	Não	QPM	+ de 20 anos
EQ10	F	Pedagogia	1 Educação Especial 2 Arte e Educação	Mestrado	Não	QPM	15 a 20 anos
EQ11	F	Pedagogia	1 Educação Especial		Não	QPM	+ de 20 anos
EQ12	F	Pedagogia	1 Gestão Educacional 2 Psicopedagogia		Não	QPM	15 a 20 anos
EQ13	F	Pedagogia	1 Psicopedagogia 2 Educação Especial		Não	QPM	15 a 20 anos
EQ14	F	Pedagogia	1 Psicopedagogia	Mestrado	Não	QPM	15 a 20 anos

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme o Quadro 10, observamos que, além da graduação, todos os membros da equipe gestora realizaram especializações em diversas áreas, sendo que cinco fizeram apenas uma, seis cursaram duas e três membros concluíram três especializações. As áreas que se destacaram foram: Psicopedagogia, Educação Especial e Gestão Escolar. Acreditamos que essas áreas são buscadas por se relacionarem diretamente à função exercida, pois faz parte

do trabalho do pedagogo auxiliar os professores na identificação e no acompanhamento de alunos com dificuldades especiais e necessidades especiais de aprendizagem, além de apoiar e atuar em conjunto com os diretores na gestão da escola.

Desses profissionais, dois cursaram o PDE, quatro têm o mestrado e apenas um fez o doutorado. É importante destacar que, nessa amostragem, os profissionais também buscaram cursos de complementação para a formação, e o que chamou a atenção foi que, nas duas escolas, o quadro estava composto por profissionais QPM, ou seja, com vínculo efetivo. Acreditamos que seja importante, pois a chance de permanecer na mesma escola e apresentar certo envolvimento e conhecimento da realidade são os diferenciais que podem contribuir para o ensino dos estudantes.

Quando perguntamos em relação ao tempo de atuação na área de educação, verificarmos, mediante os dados do Quadro 10, que os membros da equipe gestora, na sua maioria, atuam na escola há mais de 15 anos, pois 6 profissionais atuam há mais de vinte anos e a mesma quantidade atua de 15 a 20 anos, seguidos de um profissional que atua de 10 a 15 anos na área da educação e um que atua de 6 a 10 anos. Ou seja, nenhum dos membros trabalha há menos de 5 anos nessa área.

Faz-se substancial salientar que a atuação na área de educação há mais de cinco anos pode contribuir para a organização das formas de ensino, pois nos parece que a equipe demonstra certo pertencimento à sua área de trabalho, além de operarem juntos com possibilidade de compartilhar saberes e práticas.

Perguntamos também aos gestores há quanto tempo eles atuavam como profissionais da Secretaria de Estado de Educação e verificamos que a maioria dos membros da equipe gestora, o que equivale a 42,9%, já trabalha com vínculo ao Estado de 10 a 15 anos, seguidos dos que já atuam com esse vínculo, de 15 a 20 anos, depois se tem a mesma quantidade: os que trabalham de 6 a 10 anos, os que têm mais de 20 anos com esse vínculo e apenas 7,1% atuam há menos de 5 anos. Entendemos que, quando o profissional está vinculado à SEED há mais tempo, ele já conhece os processos e pode ter participado de formações continuadas que contribuem para o exercício do seu papel na escola.

Quando perguntamos aos membros da equipe gestora se participaram do GE Formadores em Ação no ano de 2021, verificamos que metade tinha participado, e a outra metade não, o que acreditamos ser preocupante, pois, quando perguntamos o motivo, todos disseram não ter tempo de participar devido à sobrecarga de trabalho.

Para os que tinham participado do GE Formadores em Ação, indagamos sobre quantas jornadas, e a maioria tinha participado de uma jornada, o que equivale a 44,4% (4

gestores), depois dos que participaram de três jornadas, ou seja, 33,3% (3 gestores) e, em seguida, os que participaram de duas jornadas, o que corresponde a 22,2% (dois gestores).

Compreendemos que é importante a participação da equipe gestora nas jornadas, já que o grupo de estudos trabalha temáticas relacionadas às questões específicas de cada área. No momento de responder ao questionário, alguns membros disseram que chegaram a iniciar outras jornadas, mas que não conseguiram finalizar, por diversos motivos. Ou seja, os professores não estiveram presentes em certas ocasiões do curso, pois estas aconteciam no mesmo horário de suas aulas.

6.3.1 Categorias e análise da participação da equipe gestora na pesquisa

Analisamos as respostas dos diretores, diretores auxiliares e pedagogas por meio de categorias e subcategorias. No que se refere à categoria “Participação em Curso Grupo de Estudos Formadores em Ação”, destacamos a subcategoria “Jornada que mais gostou”, conforme o Quadro 11.

Quadro 11 – Grupo de Estudos Formadores em Ação e a jornada que a Equipe Gestora mais gostou de participar

CATEGORIA: Participação em Curso Grupo de Estudos Formadores em Ação	UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	UNIDADE DE ANÁLISE
	“[...] A segunda que ficou dentro de minha atuação no trabalho como pedagoga” (questionário).	EQ1
SUBCATEGORIA: Jornada que mais gostou	“As boas práticas compartilhadas na primeira jornada” (questionário).	EQ 2
	“[...] sobre observação de sala de aula” (questionário).	EQ 3
	“[...] sobre observação de sala de aula porque trouxe esclarecimentos quanto aos objetivos e funcionamento” (entrevista).	EQ 4
	“[...] metodologias ativas” (questionário).	EQ 7
	“[...] sobre observação de sala de aula e metodologias e ferramentas ativas” (questionário).	EQ 10

Fonte: elaborado pela autora.

Quando os membros da equipe gestora foram questionados quanto ao tema da Jornada, que se refere a cada etapa do curso realizado que mais gostou, destacou-se a resposta de EQ1, ao declarar a segunda jornada, por contemplar aspectos de sua área, ou seja, sobre a “[...] atuação no trabalho como pedagoga”.

Foi destacado também, por EQ3, EQ4 e EQ10, o tema “observação de sala de aula”,

que é um tema que vem sendo discutido muito no GE Formadores em Ação, pois a SEED exige dos diretores, diretores auxiliares e pedagogas que assistam às aulas dos professores como forma de apoio e orientações em relação às suas práticas.

Desde 2021, esse tema tem sido pauta das Jornadas do GE e, nelas, orienta-se que esse processo se dê em três momentos: o primeiro ocorre com o acompanhamento da hora-atividade do professor, em que o pedagogo ou o diretor sugere a observação, explica os objetivos desta e combina qual é a aula em que estará presente; no segundo momento, acontece a observação em sala de aula, que deverá ser realizada por uma ficha específica para anotações, elaborada por cada escola; e o terceiro momento consta do retorno ao professor pelo membro da equipe gestora que observou a aula, ou seja, por meio de um *feedback*, destacando os pontos positivos da aula, os negativos, os de atenção e apresentando sugestões, caso sejam necessárias.

Assim como no questionário apresentado aos professores, aqui também foram destacadas, por EQ7 no Quadro 11 [...], as “metodologias ativas” e por EQ10 as “[...] metodologias”.

Dessa forma, fica evidente que as equipes gestoras também têm preocupação com as metodologias e ferramentas ativas para os alunos participarem do processo de ensino. Kenski (2018, p. 102), ao escrever sobre a tarefa de ensinar, afirma que o professor é “[...] Agente de inovações, por excelência, [...] aproxima o aprendiz das novidades, descobertas, orientações e notícias orientadas para a efetivação da aprendizagem”.

Nessa tarefa de coordenar o trabalho pedagógico que cabe às equipes gestoras, é importante que acompanhem e se preocupem com as diversas formas de ensino, além dos desafios que se apresentam, para que os professores tenham apoio na tarefa de incluir as ferramentas e novas tecnologias em suas metodologias de ensino.

Quando os membros da equipe gestora foram questionados sobre os Recursos Pedagógicos e Implementação, surgiu a categoria “Ações Pedagógicas e Implementação em Sala de Aula” e a subcategoria “Metodologias, Projetos e Recursos Pedagógicos”, conforme segue no Quadro 12.

Quadro 12 – Grupo de Estudos Formadores em Ação: recursos pedagógicos e implementação em sala de aula

CATEGORIA:	UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO:	EQUIPE GESTORA
Ações Pedagógicas e implementação em Sala de Aula	“[...] sobre ferramentas tecnológicas e Pré Conselho de Classe” (questionário).	EQ 1
	“[...] Estratégia de ensino e TI” (questionário).	EQ 3
	“[...] Recursos aplicáveis a arte” (entrevista).	EQ 4
SUBCATEGORIA: Metodologias, Projetos e Recursos Pedagógicos	“[...] Meet e projeto do aluno leitor” (questionário).	EQ 5
	“[...] Matific” (questionário).	EQ 8
	“[...] Rotações por estações, Metodologia baseada em problemas” (questionário).	EQ 9
	“[...] Ferramentas como Canva, Padlet e Jamboard” (questionário).	EQ 10

Fonte: elaborado pela autora.

Nas respostas, surgiram recursos diversos, como os citados por EQ8: “[...] Matific”, que se trata de uma plataforma de ensino *on-line* onde os estudantes do sexto e sétimo ano estudam matemática, e EQ10: “[...] Ferramentas como Canva, Padlet e Jamboard”, que são recursos digitais para a participação ativa dos estudantes, como já foi citado, anteriormente, pelos professores.

Foram destacadas algumas metodologias ativas, como cita EQ9: “[...] Rotações por estações, Metodologia baseada em problemas”. Na metodologia baseada em problemas, o grupo de estudantes é orientado pelo professor a buscar soluções a partir de uma situação-problema, e, na rotação por estações, conforme Bacich e Moran (2018), há uma organização de diversas estações, nas quais os estudantes se revezam em grupo, interagindo com recursos e metodologias diferentes. Após a divisão em grupos, os alunos contam com a mediação do professor para sanar as dúvidas que, geralmente, são específicas de cada grupo, em conformidade com o tema abordado.

Na subseção seguinte, são discutidos alguns aspectos presentes no questionário aplicado aos estudantes dos colégios C1 e C2 da rede estadual paranaense.

6.4 QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES DOS COLÉGIOS C1 E C2

Em relação ao instrumento “Questionário” (APÊNDICE C) aplicado aos estudantes dos colégios C1 e C2, que, para preservar a identidade dos discentes, eles foram nomeados com a sigla “E” e um número cardinal correspondente, destacamos as informações de seus perfis no Quadro 13.

Quadro 13 – Perfil dos estudantes dos oitavos anos de duas escolas do NRE de Maringá

Estudante	Gênero	Colégio	Preferência no Ensino	Dificuldades nas aulas remotas
E1	F	C1	Presencial	Sim
E2	F	C1	Presencial	Sim
E3	F	C1	Presencial	Sim
E4	F	C1	Presencial	Sim
E5	F	C1	Presencial	Sim
E6	F	C1	Remoto	Não
E7	M	C2	Remoto	Não
E8	M	C2	Presencial	Sim
E9	F	C2	Presencial	Sim
E10	F	C2	Remoto	Não
E11	F	C2	Presencial	Sim
E12	F	C2	Remoto	Não

Fonte: elaborado pela autora.

Os estudantes que responderam ao questionário foram seis de cada escola. Verificou-se que a grande maioria dos estudantes era do gênero feminino e, no que se refere às suas preferências em relação à modalidade de ensino “presencial” ou “remota” no ano de 2021, os estudantes afirmaram preferir o Ensino Presencial. A seguir, destacamos algumas justificativas dos enunciados dos discentes:

E1: “De forma presencial, pois entendia melhor o conteúdo e me sentia parte da turma”.

E2: “Presencial, porque é melhor você aprender com um professor na sua frente do que na tela do computador”.

E3: “Presencial, porque tinha muita dificuldade na aprendizagem”.

Ao considerar tais relatos, verificamos que a figura do professor presencial pode contribuir de forma significativa para o processo de ensino e aprendizagem. Para Sacristán (1999), a função dos professores está relacionada às respostas que o sistema educativo precisa apresentar para a sociedade.

Assim, compreendemos o papel do professor como fundamental no processo educativo, organizando as formas de ensino e promovendo, de maneira mediadora, o desenvolvimento dos alunos para que aprendam.

Para Kenski (2018), quando paramos para pensar na função do professor no estágio

atual da sociedade, é possível identificar uma multiplicidade de ações. Dentre os papéis do docente no processo de ensino, um é “[...] o de usar, compartilhar, produzir e refletir com os seus estudantes sobre os conhecimentos aprendidos e trabalhados a partir das informações disponíveis nos espaços digitais” (Kenski, 2018, p. 93). Desse modo, entendemos que esse papel foi se modificando, e os professores foram se adequando a essa realidade digital, sendo essencial para o processo de aprendizagem dos alunos.

Nessa direção, os estudantes foram questionados sobre possíveis dificuldades de aprendizagem durante o período de aulas remotas, e os resultados apontam que a maioria dos estudantes alega ter encontrado dificuldades para aprender durante o período de aulas não presenciais. Para tanto, destacamos algumas afirmações dos estudantes, na sequência:

E4: “As maiores dificuldades são comunicação com a professora e, às vezes, o acesso”.

E10: “Entender a matéria e, às vezes, a internet não pegava”.

As situações de dificuldades que se apresentaram nos relatos dos estudantes foram apenas algumas diante de tantas outras que surgiram durante as aulas remotas, por causa da pandemia mundial do vírus SARS-CoV-2 (coronavírus), que teve início em 2020 e se prorrogou até o início de 2023. No ensino presencial, é possível contar com o professor para ensiná-lo e tirar dúvidas, de maneira a facilitar a aprendizagem.

6.4.1 Categorias e análise da participação dos alunos na pesquisa

Ao analisarmos o instrumento “Questionário aplicado aos Estudantes”, surgiram as categorias mencionadas nos quadros a seguir, enumerados como Quadros 14, 15 e 16.

Quadro 14 – Aulas remotas e conteúdo temático mais atraente

CATEGORIA: Conteúdo	UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	ESTUDANTE
Temático que mais gostou durante as aulas remotas SUBCATEGORIA: Conteúdo Temático	“[...] quando falaram do Pedro Álvares Cabral no vídeo sobre o descobrimento do Brasil em história [...]” (recurso/conteúdo).	E1
	“[...] em ciências quando a professora falou sobre as células com imagens [...]” (recurso/conteúdo).	E3
	“[...] expressões numéricas que eu não entendia” (conteúdo).	E4
	“[...] Gostei dos jogos que a professora utilizava e a gente aprendia mais” (recurso).	E5
	“[...] os filmes sobre a família portuguesa e os jogos de história” (recurso/conteúdo).	E6
	“[...] quando eu aprendi raiz quadrada” (conteúdo).	E7
	“[...] Religião de matriz africana em ensino religioso” (conteúdo).	E12

Fonte: elaborado pela autora.

Ao questionarmos os estudantes sobre os conteúdos das aulas remotas, surgiu a categoria “Conteúdo Temático que mais gostou durante as aulas remotas” e a subcategoria “Conteúdo Temático”.

Verificamos que os estudantes apontaram, em suas respostas, conteúdos que chamaram a sua atenção, mas citaram também a forma como foram ensinados, como E1, que afirmou: “[...] quando falaram do Pedro Álvares Cabral no vídeo sobre o descobrimento do Brasil em história [...]”; E3, que citou: “Imagens”; E5: “jogos”; e E6: “filmes”.

Pelas respostas, que foram bem sintéticas no questionário, verificamos que os conteúdos que chamaram a atenção nas aulas *on-line* foram ensinados por meio de recursos digitais, e que os professores precisaram de recursos para despertar o interesse dos alunos. Kenski (2018) salienta que é necessário que o professor identifique quais são as formas mais adequadas de utilizar as tecnologias digitais, conforme o que ele pretende ensinar. Assim, o professor, mais uma vez, amplia o seu papel, adequando-se à nova realidade e aprendendo novos recursos para oferecer um ensino de qualidade, de modo a atingir os seus objetivos de aprendizagem.

Perguntamos também aos estudantes se algum recurso chamou a sua atenção durante o período de aulas remotas, e os que se destacaram foram apontados no Quadro 15.

Quadro 15 – Recursos pedagógicos que mais chamaram atenção dos estudantes em aulas *on-line*

	UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO:	ESTUDANTE
	“[...] Vídeos e brincadeiras”.	E1
	“[...] o trabalho dos professores e os quizz”.	E2
	“[...] os vídeos e fotos para a gente entender melhor”.	E3
	“[...] jogos de inglês com perguntas”.	E7
	“[...] músicas e com o quizz”.	E9

Fonte: elaborado pela autora.

Seguindo esse questionamento, surgiu a categoria “Recursos pedagógicos que mais chamou a atenção dos alunos em período de aulas *on-line*” e a subcategoria “Recursos pedagógicos”.

Os Quizizz, jogos de perguntas e respostas, destacaram-se como um recurso que os estudantes E2, E7 e E9 se recordaram, pois os professores utilizavam para a retomada dos

conteúdos, durante as aulas remotas. O Quizizz é uma ferramenta que permite escolher o componente curricular, a série e o conteúdo, e as perguntas são criadas de forma divertida para os estudantes. É possível mostrar para os alunos os que mais acertaram. Em 2023, essa plataforma foi adquirida pela SEED e está sendo utilizada como tarefa de casa na atividade “Desafio Paraná”. Após cada aula ministrada, o professor deve atribuir um exercício para o aluno fazer como lição de casa, pelo celular ou computador, ou do laboratório de informática da escola, caso ele não tenha o recurso tecnológico com internet em casa.

Ademais, foram destacados pelos estudantes os vídeos (E1 e E3), as brincadeiras (E1), as músicas (E9) e o trabalho dos professores (E2). Verificamos que a ludicidade, quando utilizada aliada às tecnologias educacionais, chama a atenção dos estudantes. Kenski (2018) destaca que, ao falar da comunicação e integração grupal, o professor interage com os estudantes fazendo perguntas de forma que eles sejam estimulados a elaborar comentários e refletir de forma crítica, a respeito das pesquisas que realizam nos espaços virtuais. Moran, Masetto e Behrens (2000) ressaltam que as tecnologias digitais facilitam a pesquisa, e que a escola pode ser um espaço de aprendizagens significativas, de maneira que os alunos interajam mais e tomem iniciativas, assim, pesquisando com assiduidade. Entendemos que as aulas *on-line* foram um grande desafio para os professores – e que estes procuraram formas lúdicas de ministrar suas aulas e manter a participação e interação com seus alunos.

Questionamos os estudantes sobre quais são as diferenças nas aulas dos professores nos períodos de aulas remotas e presenciais, e as respostas estão no Quadro 16.

Quadro 16 – Diferenças nas aulas dos professores entre o período remoto e presencial

CATEGORIA:	UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	ESTUDANTE
Diferenças nas aulas dos professores entre o período remoto e presencial SUBCATEGORIA: Metodologias e Recursos	“[...] Os slides e os vídeos ajudavam a entender melhor na aula online”.	E1
	“[...] Usavam o projetor e explicava com vídeos na aula da pandemia”.	E4
	“[...] Eles ensinavam mais jogos e brincadeiras”.	E5
	“[...] No presencial usaram o laboratório de informática”.	E10
	“[...] a gente usava o laboratório de ciências e brincava mais”.	E11

Fonte: elaborado pela autora.

Os estudantes também foram questionados se houve diferenças no modo como os professores conduziam as aulas remotas em comparação às presenciais. Assim, destacamos a

categoria “Diferenças nas aulas dos professores entre o período remoto e presencial” e a subcategoria “Metodologias e Recursos”.

Os estudantes E1 e E4 apresentaram que, nas aulas *on-line*, aprenderam por meio de vídeos e *slides*, enquanto os estudantes E5, E10 e E11 apontaram que, em aulas presenciais, ocorrem brincadeiras, jogos e o uso do laboratório, tanto de informática como o de ciências. Assim, é possível perceber que, independentemente da forma de ensino, os professores utilizaram recursos para que os estudantes pudessem participar das aulas. Kenski (2018, p. 103) apresenta o professor como um “[...] incansável pesquisador, um profissional que aceita os desafios e a imprevisibilidade da época para avançar no conhecimento e definir seus caminhos a cada instante”. Em relação à pesquisa, ao falar da ampliação dos espaços de busca, Moran, Masetto e Behrens (2000) aventam que é possível pesquisar de todas as formas, utilizando mídias, individualmente ou em grupo, na escola ou em outros espaços. Por conseguinte, requer uma maior exigência do planejamento do professor, visto que precisa focar nessas atividades de pesquisa, colaborativas, com desafios, jogos, dentre outros aspectos. Depreendemos que, no contexto atual, é necessário que o professor esteja se adequando e se reinventando para que seus estudantes aprendam melhor e cada vez mais.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ensino da educação básica, na abordagem de vários conteúdos relacionados ao currículo dos diferentes componentes, as tecnologias educacionais e as metodologias ativas podem desempenhar um papel extremamente importante durante o desenvolvimento dos processos de ensino. Para o professor, o maior desafio é tornar o ensino com sentido ao estudante, muitas vezes mais atrativo, e levar o aluno a compreender e se aprofundar nos conteúdos necessários, dando possibilidades de inovação em propostas didático-pedagógicas do currículo a ser assumido. Diante dessa situação, os professores buscam nos cursos de formação continuada a possibilidade da qualificação profissional para as novas tendências didático-pedagógicas – e, no caso, para o uso das tecnologias no ensino.

Nesse sentido, no que se refere à formação continuada dos professores dos diferentes componentes curriculares das escolas paranaenses, a SEED/PR possibilita a qualificação docente para novas tendências e experiências relacionadas ao trabalho do professor, ofertando o curso “Grupo de Estudos Formadores em Ação”. Nessa perspectiva, este trabalho teve como objetivo principal verificar como o Grupo de Estudos Formadores em Ação para professores da educação básica das escolas paranaenses contribui para a melhoria da ação docente, considerando a organização dos processos de ensino e aprendizagem.

Por essa razão, evidenciamos como objeto de pesquisa o “GE Formadores em Ação”, levando-nos ao seguinte questionamento: ‘Qual é a contribuição do “GE Formadores em Ação” para a qualificação docente?’.

Ao longo deste estudo, refletimos sobre a formação dos docentes da sociedade atual e a busca pela sua identidade; os desafios encontrados em sala de aula, tanto no contexto escolar como social; a busca por formas diferenciadas de ensino para contemplar o aluno que, a cada dia, tem mais acesso às informações por diversas formas tecnológicas de pesquisa, mas que precisa de motivação e orientação para sua aprendizagem, de modo a adquirir o conhecimento científico e a capacidade de refletir sobre a realidade em que está inserido, a ponto de questioná-la, bem como agir, de forma autônoma, em busca de transformação.

Nessa direção, analisando as respostas dos questionários e entrevistas feitas aos professores sobre as contribuições do “GE Formadores em Ação” para a qualificação docente, verificamos que, de certa forma, esse grupo de estudos contribuiu para que ocorresse a troca de conhecimentos e interações entre pares, pois, de maneira geral, os docentes aprenderam com os colegas do grupo de estudo, aperfeiçoando práticas e a lidar com tecnologias e metodologias ativas até então não utilizadas. Dessa forma, por meio da análise da categoria “Metodologias

e recursos”, percebemos que os docentes, diante das situações de desafio, como despertar o interesse dos alunos pelo estudo, encontraram vários recursos que foram aprendidos ou aprimorados durante o desenvolvimento do GE Formadores em Ação.

Foi possível evidenciar, por meio das respostas tanto dos professores como da equipe pedagógica, a qualificação desses profissionais para o uso das metodologias ativas e recursos tecnológicos voltados para o ensino dos diferentes componentes que abarcam a matriz curricular das escolas públicas paranaenses.

No que tange à categoria “Contribuições em relação a subsídios e organização do ensino”, esta nos permitiu identificar que o GE Formadores em Ação instrumentalizou alguns docentes no que se refere à organização dos conteúdos norteada pelo Referencial Curricular do Paraná e pela BNCC. Também oportunizou a discussão no grupo de estudos sobre sequências didáticas e conteúdos previstos pelo Currículo do Paraná e BNCC.

Concernente à pesquisa com os alunos, as suas respostas dos questionários foram sintéticas, e um dos dados que ficou evidente corresponde à preferência pelas aulas presenciais em relação às que são a distância. O papel do professor é imprescindível tanto no ensino remoto como no presencial, mas acreditamos que, além da formação acadêmica, a relação presencial permite acompanhar as dificuldades individuais dos alunos, compartilhar vivências e ideias, propor trabalhos em grupo e desafios encontrados na realidade da sala de aula. Essas experiências interpessoais podem ser o motivo pelo qual os alunos optaram pelas aulas presenciais. Quando se estabelece uma boa relação entre professor e aluno, favorece-se o processo de ensino e aprendizagem.

Entendemos que a organização do trabalho docente vem passando por diversas mudanças, e que a sala de aula nunca foi tanto um espaço de pesquisa e desenvolvimento profissional para os professores. Ao analisar as respostas das categorias referentes aos desafios da formação continuada, ficou evidente que as trajetórias vinculadas à formação continuada do professor da educação básica da rede pública paranaense precisam de mais atenção, e que somente o GE Formadores em Ação, por mais que seja um instrumento para aprimorar práticas e aprender sobre recursos tecnológicos e metodologias ativas de aprendizagem, não dá conta de subsidiar os professores diante da necessidade de formação em um meio com tantas mudanças nas formas de ensinar.

Em se tratando do estado do Paraná, tomamos como base as plataformas educacionais utilizadas pelos professores: quando iniciamos a pesquisa, apenas três eram utilizadas: a “Inglês PR”, a “Redação PR” e o “Matific”, ao ter em vista que, a partir de 2023, além dessas, estão sendo empregadas as Plataformas: “Leia PR”, destinada à leitura de livros em PDF na disciplina

de Redação e Leitura; “Khan Academy”, para alunos do sétimo ano até o terceiro ano do Ensino Médio; “Quizizz”, como tarefa de casa na atividade denominada “Desafio Paraná”, em quase todos os componentes curriculares, além da “Alura”, que possibilita cursos na área de programação para o componente de pensamento computacional.

Destacamos essas plataformas no sentido de ressaltar a necessidade emergente de formação continuada, já que todas elas foram adquiridas pela SEED/PR, e o professor precisa utilizar (com ou sem saber, com ou sem formação), uma vez que o uso é apresentado, comparado e cobrado por meio da ferramenta de controle, disponível para consulta por todas as escolas (Ferramenta Power BI). Cumpre assinalar que a formação que se tem é por meio do GE Formadores em Ação ou tutoriais enviados para consulta.

O Novo Ensino Médio é outra necessidade emergente de formação continuada, pois, com os novos componentes curriculares (Projeto de Vida, Educação Financeira e Pensamento Computacional) e os Itinerários Formativos, foram reconfigurados os componentes curriculares. Os professores carecem de formação continuada para desenvolver os objetivos de aprendizagem, e somente o “GE formadores em Ação” não permite ter um aprofundamento sobre o que se precisa e como ensinar – e que instrumentos mediadores possibilitam a aprendizagem.

Assim, de forma geral e considerando os resultados desta pesquisa, a compreensão que temos é que há muitos desafios e limites em relação à formação continuada. O GE Formadores em Ação se iniciou em 2020, com formação nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Biologia e Ciências. Atualmente, conta com cinquenta e oito temáticas, incluindo as de áreas específicas, como educação especial, para os pedagogos; outras voltadas para os novos cursos técnicos, como administração, desenvolvimento de sistemas e agronegócio, no que compete às novas plataformas educacionais e às trilhas de aprendizagem para cada um dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio.

Acreditamos que o GE Formadores em Ação procura suprir a necessidade de formação em serviço, mas o número limitado de carga horária por temas e a falta de aprofundamento teórico em que acontecem as jornadas são obstáculos que ainda precisam ser superados nesse modelo de grupo de estudos para a formação continuada de professores. Enquanto proposta, que surgiu durante o momento pandêmico para aprimorar práticas e aprender sobre recursos tecnológicos e metodologias ativas de aprendizagem, pensamos que foi um apoio importante para a formação em serviço dos professores. Todavia, com base na pesquisa realizada, o GE Formadores em Ação não dá conta de subsidiar os professores diante da necessidade de formação continuada em um meio com tantas mudanças nas formas de ensinar.

No momento atual, salientamos que ainda há a necessidade de formações específicas com aprofundamento teórico para temas importantes (e podemos citar, como exemplo, os Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio) que precisam de maior atenção para promover a melhoria da aprendizagem.

Consideramos que o momento histórico exige do professor um exercício contínuo de aperfeiçoamento, o que nos faz pensar sobre qual seria a identidade profissional dos professores que participam desse processo de formação – e se ela está em constante transformação – e como reconstruir as identidades docentes.

Ficam dúvidas e perguntas que ainda precisam ser respondidas. Logo, diante desse processo de redefinição dos papéis de ensino e aprendizagem, de constantes transformações, é imprescindível um olhar de maior compreensão, tanto dos gestores quanto da própria SEED/PR, para a reconfiguração de políticas públicas voltadas à formação continuada para o uso efetivo de recursos tecnológicos, como os citados, principalmente, com cursos mais específicos que possam atender à real necessidade de qualificação docente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007.

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. *In*: ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 171-189.

ALBINO, Ângela Cristina Alves. Base Nacional Comum Curricular: o currículo no processo de implementação. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO: GESTÃO PEDAGÓGICA, ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, 24., 2019, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF: ANPAE, 2019. p. 26-30.

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. A Formação Continuada de Professores no Brasil. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 2011, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: [s. n.], 2011. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Apresentação. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 14-21.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 10, p. 83-92, 2011. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/artigo_07.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

ANDALÓ, Carmen Sílvia de Arruda. **Fala, professora! Repensando o aperfeiçoamento docente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ANGOTTI, José André Peres; AUTH, Milton Antonio. Ciência e tecnologia: implicações sociais e o papel da educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 7, n. 1, p. 15-27, 2001.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede -Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Fábio Ferreira. **Modelo de gestão do conhecimento para a administração pública brasileira**: como implementar a gestão do conhecimento para produzir resultados em benefício do cidadão. Brasília, DF: Ipea, 2012.

BEHAR, Patricia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, 6 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a--distancia/>. Acesso em: 14 abr. 2023.

BOTTEGA, Rita Maria Decarli. Formação de professores em serviço: aspectos para discussão. **Revista Trama**, v. 3, n. 5, p. 171-179, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/967>. Acesso em: 12 maio 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**. Orientações gerais. Brasília, DF: MEC, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 201.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1971]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 9 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm#:~:text=MPV%20934&text=Estabelece%20normas%20excepcionais%20sobre%20o,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Aberta do Brasil em debate. **Ministério da Educação**, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/210-1448895310/10671-sp-1241924053>. Acesso em: 12 ago. 2023.

CARVALHO, Adélia Honório de. **A evolução histórica da educação a distância no Brasil: avanços e retrocessos**. 2013. 36 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Modalidade de Ensino a Distância) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Educação e Diversidade Cultural. In: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosângela Célia (org.). **Educação e Diversidade Cultural**. Maringá: Eduem, 2010. p. 17-56.

CAVALLI, Suzana Cristina. **O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), do Estado do Paraná, no contexto da formação continuada de professores**. [S. l.: s. n.], 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/508-4.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2024.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DEWEY, John. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DINIZ, Vanessa Lessio; SILVA, Roberto Antero da. Formação de professores no período pandêmico: (im)possibilidades de ações e acolhimento no curso de Geografia da UFT/Araguaína. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24711>. Acesso em: 17 set. 2022.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Diego Jorge. **Universidade e formação continuada de professores: entre as possibilidades e as ações propositivas**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

FONTANA, Felipe; ROSA, Marcos Paulo. Observação, questionário, entrevista e grupo focal. In: MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci (org.). **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de Ciências**. Maringá: Massoni, 2021. p. 178-206.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (coord.). **Os**

professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Tânia Cristina Meira *et al.* **Ensino Remoto Emergencial:** proposta de design para organização de aulas. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-186, jan/abril. 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47-56, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. O papel do professor na sociedade digital. *In:* CASTRO, Amelia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (org.). **Ensinar a Ensinar:** Didática para a Escola Fundamental e Média. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2018. p. 93-106.

KENSKI, Vani Moreira. Processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. *In:* ROSA, Dalva G.; SOUZA, Vanilton Camilo de (org.). **Didática e práticas de ensino:** interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 254-264.

KNOWLES, J. Gary; COLE, Ardra L.; PRESSWOOD, Colleen S. **Through preservice teachers' eyes:** exploring field experiences through narrative and inquiry. New York: McMillan, 1994.

LÉVY, Pierry. **Cibercultura.** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. *In:* PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59-97.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In:* PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2006. p. 53-79.

LUIZ, Sarah Rizzia Campos; ASSIS, Lúcia Maria. Fundamentos e processos da formação continuada na rede municipal de Goiânia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 36, n. 2, p. 497-520, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/100512>. Acesso em: 13 jan. 2023.

MAZUR, Eric. **Peer instruction**: a revolução da aprendizagem ativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. São Paulo: Papirus, 2013. p. 11-73.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 11-66.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas de bolso**: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Arco, 2019.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 37-76.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. v. 2, p. 15-33.

MORAN, José Manuel. **O que é educação a distância**. [S. l.: s. n.], 2002. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2022.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: FORMAÇÃO contínua de professores: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991. p. 30-42.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Ensino remoto ou ensino à distância: efeitos da pandemia. **Estudos Universitários**, [s. l.], v. 37, n. 1-2, p. 58-70, dez. 2020.

PARANÁ. **Deliberação CEE/CP n ° 01/20, aprovado em 31/03/2020**. Instituição de 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. Curitiba: [s. n.], [2020]. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-03/deliberacao_01_20_alt_02_e_03-20_0.pdf. Acesso em: 14 mar. 2023.

PARANÁ. **Documento Síntese**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2014. Disponível em: https://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/2013/documento_sintese_2014_incorporando_avaliacao.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

PARANÁ. **Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004**. Institui e dispõe sobre o plano de carreira do professor da rede estadual de educação básica do paraná e adota outras providências. Curitiba: [s. n.], [2004]. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-complementar-n-103-2004-parana-institui-e-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-do-professor-da-rede-estadual-de-educacao-basica-do-parana-e-adota-outras-providencias>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PARANÁ. **Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010**. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme especifica. Curitiba: [s. n.], [2010]. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=56184&codItemAto=434917>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes curriculares da educação básica**. Curitiba: SEED, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Instrução Normativa nº 004/2022 – DEDUC/SEED**. Estabelece a organização da hora-atividade a ser cumprida pelos professores(as) das instituições de ensino da rede pública estadual do Paraná no ano letivo de 2022. Curitiba: SEED, [2022]. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/instrucao_normativa_0042022_deducseed.pdf. Acesso em: 14 mar. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 2328/2008**. Dispõe sobre a pontuação dos eventos de formação e/ou qualificação profissional e produção do professor da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná. Curitiba: SEED, [2008]. Disponível em: https://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/irati/rh/formularios/resolucao_2328_2008_progr essao_qpm.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 4341/2007**. Normatiza a operacionalização do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE na Rede Pública Estadual de Ensino. Curitiba: SEED, [2007]. Disponível em:

https://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/2007_a_2012/resolucao43412007.pdf. Acesso em: 23 mar. 2023.

PEDROSO, Roseline de Jesus. **Perspectiva crítico-reflexiva na formação continuada de professores da educação básica**: trabalho de formação continuada realizada no município de Telêmaco Borba – PR. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 1998.

RIBAS, Mariná Holzmann. **Construindo a competência**: processo de formação de professores. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

ROSA, Paulo Ricardo da Silva. **Uma introdução à pesquisa qualitativa em ensino**. Campo Grande: UFMS, 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista (org.). **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Jessica Silva dos; BATISTA, Erika Dayane Cock; SANTOS, José Nunes dos. O ensino remoto paranaense: uma análise da organização curricular de ciências. **Instrumento**: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, Juiz de Fora, v. 24, n. 3 p. 778-795, set./dez. 2022.

SANTOS, José Nunes dos. **Filmes como recurso mediador nas aulas de ciências**: uma discussão sobre sua potencialidade a partir das interações. 2018. 239 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SCHMIDT, Leide Mara; RIBAS, Mariná Holzmann; CARVALHO, Marlene Araújo de. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: QUELUZ, Ana Gracinda; ALONSO, Myrtes (org.). **O trabalho docente**: teoria e prática. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 19-33.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SCHÖN, Donald. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SILVA, Ceris Salete Ribas da; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Formação de professores em serviço. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Trabalho docente e conhecimento**. 2008. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SPAGNOLO, Carla; SANTOS, Bettina Steren dos. A formação continuada de professores da educação básica no contexto brasileiro: realidades e necessidades. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL PESSOA ADULTA, SAÚDE E EDUCAÇÃO*, 4., 2017, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: [s. n.], 2017.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TAVARES, Jose; ALARCÃO, Isabel. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. *In: ALARCÃO, Isabel (org.). Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 97-114.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. *In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998. p. 75-98.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. *In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (org.). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2012. p. 13-21.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIA E MATEMÁTICA
 Roteiro de questionamentos sobre Formação Continuada para Professores que participaram do
 Grupo de Estudos Formadores Em Ação
Público alvo: Professores dos anos finais do ensino fundamental da Rede Pública do Estado do Paraná.
Objetivo: Verificar como o “GE Formadores em Ação” para professores da educação básica das escolas paranaenses contribui para a melhoria da ação docente e organização dos processos de ensino e aprendizagem.

I – QUESTÕES RELACIONADAS A SUA FORMAÇÃO E DOCÊNCIA

Sexo: Feminino () Masculino ()
 Idade: (...) menos de 20 (...) entre 21 e 30 anos (...) entre 31 e 40 anos
 (...) entre 41 e 50 anos (...) acima de 50 anos
 Qual é a sua formação profissional? _____
 Possui Especialização? () Sim () Não
 Em que área? _____
 Possui Mestrado? () Sim () Não
 Em que área? _____
 Possui Doutorado? () Sim () Não
 Em que área? _____
 Há quanto tempo você trabalha na área da educação? _____
 Qual é o vínculo do trabalho? () QPM () PSS () Outro/Qual: _____
 Quantos anos você trabalha na Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR?

 Em 2021 você atuou no ensino fundamental/anos finais? () Sim () Não
 Em 2021 você atuou no ensino médio? () Sim () Não
 Qual(is) disciplina(s) lecionou?

II- QUESTÕES RELACIONADAS AO GRUPO DE ESTUDOS FORMADORES EM AÇÃO - 2021

1. Participou do curso Grupo de Estudos “Formadores em Ação” em 2021? () sim () não

2. Você participou de quantas Jornadas?

3. Qual foi a jornada que você mais gostou? Por quê?

4. Quais são os recursos pedagógicos discutidos/apropriados durante o curso do Grupo de Estudos “Formadores em Ação” mais aplicáveis em sua área de conhecimento?

5. Você já os utilizou em sua prática pedagógica? () Sim () Não
Em que momentos durante o processo de ensino fez usos destes recursos?
() Durante o curso, no período de aulas remotas. Por quê?

() Durante o curso, após o retorno das aulas presenciais. Por quê?

() Após o curso. Por quê?

6. O que você entende por metodologia ativa?

7. Quais ferramentas ativas você utilizou em suas aulas?

8. Com que frequência você planeja utilizar esses recursos em suas aulas?

9. Você acredita que o “GE Formadores em Ação” contribuiu com a melhoria de sua ação docente para a organização dos processos de ensino e aprendizagem? De que forma? Descreva um exemplo.

10. De acordo com os conteúdos essenciais/básicos presentes nos Referenciais Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), você acredita que o “GE Formadores em Ação” oferece subsídios na organização dos processos do ensino? Justifique sua resposta.

11. Você pode relacionar, em ordem decrescente, dificuldades e desafios para a realização do curso?

12. Teve algum tema ligado à educação ambiental e/ou sócio ambiental? Caso afirmativo, qual o tipo de atividade desenvolvida?

13. Você participou de outros eventos (cursos, lives, congressos, entre outros) de qualificação docente que complementassem os referenciais do “GE Formadores em Ação”, durante o ano de 2021? Quais?

14.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO À EQUIPE GESTORA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIA E MATEMÁTICA

Roteiro de questionamentos sobre Formação Continuada para Equipe Gestora

Público alvo: Diretores, diretores auxiliares e pedagogas que atuaram nos anos finais do ensino fundamental da Rede Pública do Estado do Paraná.

Objetivo: Verificar como o “GE Formadores em Ação” para professores da educação básica das escolas paranaenses contribui para a melhoria da ação docente e organização dos processos de ensino e aprendizagem.

Sexo: Feminino ()

Masculino ()

Idade: (...) menos de 20

(...) entre 21 e 30 anos

(...) entre 31 e 40 anos

(...) entre 41 e 50 anos

(...) acima de 50 anos

Qual é a sua formação profissional? ____ESP. EM QUAL ÁREA /

MESTRADO/DOCTORADO _____PDE_____

Que tipo de trabalho desenvolveu sobre as qualificações, se sim, se não, quais as dificuldades?

Qual é o vínculo do trabalho? ()QPM ()PSS () Outro

Qual o Cargo?

Quantos anos você trabalha na área da educação? _____

Quantos anos você trabalha na SEED? _____

Qual foi a Instituição de Ensino em que trabalhou em 2021?

Atuou no ensino fundamental/anos finais () Atuou no ensino médio ()

Em que disciplinas você atuou? _____

15.Participou do curso do Grupo de Estudos Formadores em Ação em 2021? ()sim ()não

16.Você participou de quantas Jornadas?

17.Qual foi a que você mais gostou? Por quê?

18.Na sua opinião, quais são os recursos mais aplicáveis em sua área de conhecimento?

19. Enquanto professor/pedagoga, desenvolveu algum programa ou Projeto?

20.Existe alguma política ou projeto que você participou enquanto docente?

21.E enquanto gestora da escola?

22.De 1 a 5 qual o interesse em provocar a inclusão das metodologias ativas para o desenvolvimento do corpo docente?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIA E MATEMÁTICA
Roteiro de questionamentos sobre Formação Continuada para estudantes

Público alvo: Alunos dos anos finais do ensino fundamental da Rede Pública do Estado do Paraná.

Objetivo: Verificar como o “GE Formadores em Ação” para professores da educação básica das escolas paranaenses contribui para a melhoria da ação docente e organização dos processos de ensino e aprendizagem.

Sexo: Feminino () Masculino ()

Idade:

Qual ano está cursando?

Qual escola estudou em 2021?

Você gostava de estudar mais de forma remota ou presencial? Por que?

Você teve dificuldades para estudar durante as aulas remotas? Se sim, quais as maiores dificuldades?

Das aulas remotas, de qual disciplina você mais gostava? Por que?

Qual a temática trabalhada que mais gostou?

O que mais chamou a sua atenção nas aulas online dos professores?

Você percebeu diferença das aulas dos professores antes das aulas remotas e depois? Quais as diferenças?

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM PROFESSORES E EQUIPE GESTORA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIA E MATEMÁTICA

Roteiro de questionamentos sobre Formação Continuada para Professores que participaram do Grupo de Estudos Formadores Em Ação

Público alvo: Professores dos anos finais do ensino fundamental da Rede Pública do Estado do Paraná.

Objetivo: Verificar como o “GE Formadores em Ação” para professores da educação básica das escolas paranaenses contribui para a melhoria da ação docente e organização dos processos de ensino e aprendizagem.

Identificação

1. Qual é a sua formação acadêmica?
2. Que cursos de pós-graduação o/a professor/a possui? Cite as áreas e trabalhos desenvolvidos.
3. Quantos anos possui de experiência como docente no Ensino Superior?
4. Há quanto tempo trabalha na SEED? Qual o seu vínculo?
5. Participou do curso do Grupo de Estudos Formadores em Ação em 2021?
6. De quantas Jornadas?
7. O que você entende por metodologias ativas?
8. Você acredita que o curso contribuiu para a sua prática em sala de aula?
9. Quais as maiores dificuldades em realizar o curso?
10. Você participou de outros eventos (cursos, lives, congressos, entre outros) de qualificação docente que complementassem os referenciais do GE Formadores em Ação, durante o ano de 2021? Quais?
11. Teve algum tema ligado à educação ambiental e/ou sócio ambiental? Se sim, qual o tipo de projeto desenvolvido?
12. De 1 a 5 qual a disposição de trabalhar em sala de aula?

APÊNDICE E – TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIA E MATEMÁTICA

Título do Projeto: GRUPO DE ESTUDOS FORMADORES EM AÇÃO: UMA ANÁLISE QUANTO À FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES EM SERVIÇO DE ESCOLAS PÚBLICAS DO PARANÁ-BR.

Pesquisador responsável: Professora Dra. Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira – (44) 99112-9171
Pesquisador colaborador: Elisângela Casale Marquioto Prado – (44) 99997-3555

Você está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

A pesquisa em questão tem como objetivo verificar como o “GE Formadores em Ação” para professores da educação básica das escolas públicas paranaenses contribui com a melhoria da ação docente para a organização dos processos de ensino e aprendizagem. Os instrumentos de coleta de dados são: questionários, entrevistas semiestruturadas e análises dos Planos de Trabalho Docentes.

Os questionários serão aplicados com os professores das séries finais do ensino fundamental e as entrevistas serão realizadas com os professores do 6º ao 9º ano que atuaram nas diferentes disciplinas no ano de 2021 em duas escolas do Núcleo Regional de Educação de Maringá - NRE. Os dados das entrevistas serão gravados em áudio e transcritos literalmente. Em tais procedimentos será assegurado total anonimato quanto à identidade dos participantes com a garantia de preservação da identidade do colaborador, que cede os direitos para o pesquisador usá-los integralmente ou em partes na produção de sua pesquisa científica. Se em algum momento do processo de gravação ou, posteriormente, durante a transcrição da entrevista ou mesmo de compilação dos questionários, você decidir suspender a participação no projeto, poderá fazê-lo incondicionalmente.

Informações e alterações podem ser solicitadas ao pesquisador responsável e ao pesquisador colaborador a qualquer momento pelos telefones (44) 99112- 9171 e (44) 99997-3555 ou com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP), localizado na Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4, CEP 87020-900. Maringá-Pr, telefone (44) 3011-4597 ou e-mail: copep@uem.br. Atendimento: 2ª a 6ª feira das 13h30 às 17h30. Considerando o cenário de pandemia, o atendimento ocorrerá preferencialmente por telefone ou e-mail. Para atendimento presencial, o COPEP solicita a gentileza de agendar horário, a fim de evitar aglomerações. O TCLE apresenta duas vias, sendo que uma ficará com o entrevistado e outra com o pesquisador.

É importante que fique esclarecido que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Sua identidade será resguardada, sendo a transcrição das entrevistas e questionários codificados pelo pesquisador. Sua participação não deve lhe acarretar qualquer tipo de risco, nada que possa causar mal-estar, independente das

opiniões e sugestões que possa apresentar, mas em caso de mal-estar ou desconforto durante a entrevista serão acionadas as unidades de emergência para atendimento do entrevistado e a pesquisadora se responsabiliza por qualquer gasto não onerando o serviço público. Os benefícios da pesquisa estão diretamente ligados à formação docente dos professores, que terão os resultados das análises do curso e possibilidade de refletir sobre suas práticas e sobre as metodologias utilizadas. Informamos que os resultados da entrevista se aplicam única e exclusivamente para fins científicos e comporão um banco de dados, sob a custódia pelos responsáveis por esta pesquisa, representantes do Grupo de Pesquisas em Ciência, Ensino e Ambiente (GECENA).

Eu

(nome por extenso do participante) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela.
Professora Dra. Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira.

Data: _____

Assinatura ou impressão
datiloscópica

Eu, Elisângela Casale Marquoto Prado, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Data: _____ Assinatura do pesquisador

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA DIREÇÃO E EQUIPE PEDAGÓGICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIA E MATEMÁTICA

Título do Projeto: GRUPO DE ESTUDOS FORMADORES EM AÇÃO: UMA ANÁLISE QUANTO À
FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES EM SERVIÇO DE ESCOLAS PÚBLICAS DO
PARANÁ-BR.

Pesquisador responsável: Professora Dra. Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira – (44) 99112-9171

Pesquisador colaborador: Elisângela Casale Marquoto Prado – (44) 99997-3555

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador.

A pesquisa em questão tem como objetivo verificar como o “GE Formadores em Ação” para professores da educação básica das escolas públicas paranaenses contribui com a melhoria da ação docente para a organização dos processos de ensino e aprendizagem. Os instrumentos de coleta de dados são: questionários e entrevistas semiestruturadas que serão gravadas em áudio e transcritas literalmente. Em tais procedimentos será assegurado total anonimato quanto à identidade dos participantes com a garantia de preservação da identidade do colaborador, que cede os direitos para o pesquisador usá-los integralmente ou em partes na produção de sua pesquisa científica. Se em algum momento do processo de gravação ou,

posteriormente, durante a transcrição da entrevista ou mesmo de compilação dos questionários vossa senhoria decida suspender a participação no projeto, poderá fazê-lo incondicionalmente.

Informações e alterações podem ser solicitadas ao pesquisador responsável e ao pesquisador colaborador a qualquer momento pelos telefones (44) 99112- 9171 e (44) 99997-3555 ou com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP), localizado na Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4, CEP 87020-900. Maringá-Pr, telefone (44)3011-4597 ou e-mail: copep@uem.br. Atendimento: 2ª a 6ª feira das 13h30 às 17h30. Considerando o cenário de pandemia, o atendimento ocorrerá preferencialmente por telefone ou e-mail. Para atendimento presencial, o COPEP solicita a gentileza de agendar horário, a fim de evitar aglomerações. É importante que fique esclarecido que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Sua identidade será resguardada, sendo a transcrição das entrevistas e questionários codificados pelo pesquisador. Sua participação não deve lhe acarretar qualquer tipo de risco, nada que possa causar mal-estar, independente das opiniões e sugestões que possa apresentar, mas em caso de mal-estar ou desconforto durante a entrevista serão acionadas as unidades de emergência para atendimento do entrevistado e a pesquisadora se responsabiliza por qualquer gasto não onerando o serviço público. Os benefícios da pesquisa estão diretamente ligados à formação docente dos professores, que terão os resultados das análises do curso e possibilidade de refletir sobre suas práticas e sobre as metodologias utilizadas. Informamos que os resultados da entrevista se aplicam única e exclusivamente para fins científicos e comporão um banco de dados, sob a custódia pelos responsáveis por esta pesquisa, representantes do Grupo de Pesquisas em Ciência, Ensino e Ambiente (GECENA).

Eu

(nome por extenso do participante) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela. Professora Dra. Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira.

Data:.....

Assinatura ou impressão
datiloscópica

Eu, Elisângela Casale Marquoto Prado, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Data:

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE F – TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ALUNOS(AS)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIA E
MATEMÁTICA

Título do Projeto: GRUPO DE ESTUDOS FORMADORES EM AÇÃO: UMA ANÁLISE QUANTO À
FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES EM SERVIÇO DE ESCOLAS PÚBLICAS DO
PARANÁ-BR.

Pesquisador responsável: Professora Dra. Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira – (44) 99112-9171

Pesquisador colaborador: Elisângela Casale Marquiotto Prado – (44) 99997-3555

Você está sendo convidado a participar como voluntário(a) de um estudo. Este documento, chamado Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, visa a assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

A pesquisa em questão tem como objetivo verificar como o “GE Formadores em Ação” para professores da educação básica das escolas públicas paranaenses contribui com a melhoria da ação docente para a organização dos processos de ensino e aprendizagem cujas informações já foram esclarecidas ao seu responsável legal pelo “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”. O instrumento de coleta de dados será um questionário que será aplicado pelo pesquisador. Durante todo o procedimento será assegurado total anonimato quanto à identidade dos participantes com a garantia de preservação da identidade do colaborador, que cede os direitos para o pesquisador usá-los integralmente ou em partes na produção de sua pesquisa científica.

Informações e alterações podem ser solicitadas ao pesquisador responsável e ao pesquisador colaborador a qualquer momento pelos telefones (44) 99112- 9171 e (44) 99997-3555 ou com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP), localizado na Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4, CEP 87020-900. Maringá-Pr, telefone (44) 3011-4597 ou e-mail: copep@uem.br. Atendimento: 2ª a 6ª feira das 13h30 às 17h30. Considerando o cenário de pandemia, o atendimento ocorrerá preferencialmente por telefone ou e-mail. Para atendimento presencial, o COPEP solicita a gentileza de agendar horário, a fim de evitar aglomerações.

É importante que fique esclarecido que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Sua identidade será resguardada, sendo a transcrição das entrevistas e questionários codificados pelo pesquisador. A participação poderá acarretar em alguns riscos, como constrangimento em participar da entrevista, ou, por não saber responder alguma pergunta ou questionamento, mas em caso de desconforto, serão acionadas as unidades de emergência para atendimento

do entrevistado e a pesquisadora se responsabiliza por qualquer gasto não onerando o serviço público. Fique à vontade em optar por não responder uma ou mais questões e em caso de dúvidas, podem interromper este procedimento e, se necessário, até mesmo excluir a amostra. Os benefícios da pesquisa estão relacionados a melhoria do ensino da educação básica, relacionando-se a formação de professores.

Informamos que os resultados do questionário se aplicam única e exclusivamente para fins científicos e comporão um banco de dados, sob a custódia pelos responsáveis por esta pesquisa, representantes do Grupo de Pesquisas em Ciência, Ensino e Ambiente (GECENA).

Eu _____

(nome por extenso do participante) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Professora Dra. Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira.

Data: _____

Assinatura ou impressão
datiloscópica

Eu, Elisângela Casale Marquiotto Prado, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Data: _____ Assinatura do pesquisador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIA E
MATEMÁTICA

Título do Projeto: GRUPO DE ESTUDOS FORMADORES EM AÇÃO: UMA ANÁLISE QUANTO À
FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES EM SERVIÇO DE ESCOLAS PÚBLICAS DO
PARANÁ-BR.

Pesquisador responsável: Professora Dra. Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira – (44) 99112-9171

Pesquisador colaborador: Elisângela Casale Marquiotto Prado – (44) 99997-3555

Você está sendo convidado a autorizar seu filho(a) a participar como voluntário(a) de um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa a assegurar seus direitos como responsável legal do participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

A pesquisa em questão tem como objetivo verificar como o “GE Formadores em Ação” para professores da educação básica das escolas públicas paranaenses contribui com a melhoria da ação docente para a organização dos processos de ensino e aprendizagem. O instrumento de coleta de dados será um questionário que será aplicado pelo pesquisador. Durante todo o procedimento será assegurado total anonimato quanto à identidade dos participantes com a garantia de preservação da identidade do colaborador, que cede os direitos para o pesquisador usá-los integralmente ou em partes na produção de sua pesquisa científica. Informações e

alterações podem ser solicitadas ao pesquisador responsável e ao pesquisador colaborador a qualquer momento pelos telefones (44) 99112- 9171 e (44) 99997-3555 ou com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP), localizado na Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4, CEP 87020-900. Maringá-Pr, telefone (44)3011-4597 ou e-mail: copep@uem.br. Atendimento: 2ª a 6ª feira das 13h30 às 17h30. Considerando o cenário de pandemia, o atendimento ocorrerá preferencialmente por telefone ou e-mail. Para atendimento presencial, o COPEP solicita a gentileza de agendar horário, a fim de evitar aglomerações. É importante que fique esclarecido que a participação de seu filho (a) é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a autorizar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. A identidade será resguardada, sendo a transcrição das entrevistas e questionários codificados pelo pesquisador. A participação poderá acarretar em alguns riscos, como constrangimento em participar da entrevista, ou, por não saber responder alguma pergunta ou questionamento, mas em caso de desconforto, serão acionadas as unidades de emergência para atendimento do entrevistado e a pesquisadora se responsabiliza por qualquer gasto não onerando o serviço público. Os benefícios da pesquisa estão relacionados a melhoria do ensino da educação básica, relacionando-se a formação de professores. Informamos que os resultados do questionário se aplicam única e exclusivamente para fins científicos e comporão um banco de dados, sob a custódia pelos responsáveis por esta pesquisa, representantes do Grupo de Pesquisas em Ciência, Ensino e Ambiente (GECENA).

Eu _____

(nome por extenso do participante) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela. Professora Dra. Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira.

Data: _____

Assinatura ou impressão
datiloscópica

Eu, Elisângela Casale Marquiotto Prado, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

Data: _____ Assinatura do pesquisador

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO COPEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GRUPO DE ESTUDOS FORMADORES EM AÇÃO: UMA ANÁLISE QUANTO À FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES EM SERVIÇO DE ESCOLAS PÚBLICAS DO PARANÁ-BR.

Pesquisador: Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 58875322.2.0000.0104

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Maringá

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.618.817

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de dissertação de Elisângela Casale Marquioto Prado mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática orientada pela professora Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira pesquisadora da Universidade Estadual de Maringá.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário

- Verificar como o "Grupo de Estudos (GE) Formadores em Ação" para professores da educação básica das escolas paranaenses contribui com a melhoria da ação docente para a organização dos processos de ensino e aprendizagem

Objetivo Secundário:

- Identificar como o "GE Formadores em Ação" possibilita a qualificação docente para uso das metodologias ativas e recursos tecnológicos voltados para o ensino das diferentes disciplinas que compõem a matriz curricular das escolas públicas paranaenses;

- Analisar como o "GE Formadores em Ação", subsidia os professores nas organizações dos processos de ensino, considerando os conteúdos essenciais/básicos presentes nos Referenciais Curriculares da Educação Básica do estado do Paraná, bem como aspectos relacionados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC);

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário

CEP: 87.020-900

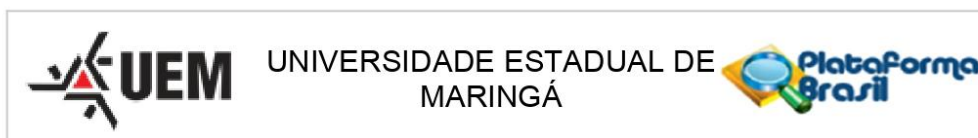
UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3011-4597

Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br



Continuação do Parecer: 5.618.817

- Reconhecer os desafios e trajetórias vinculadas à formação continuada do professor da educação básica da rede pública paranaense para a profissionalização.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: a pesquisadora informa que os riscos podem estar relacionados com os dados dos participantes e o local de coleta das informações, mas a pesquisadora assegura o anonimato cujos dados serão utilizados em forma de códigos, e garante que ficará atenta a qualquer risco atípico para garantir o bem-estar de todos os participantes, mas em caso de desconforto durante a entrevista serão acionadas as unidades de emergência para atendimento do entrevistado e a pesquisadora se responsabiliza por qualquer gasto não onerando o serviço público.

Quanto aos benefícios esperados a pesquisadora informa que os benefícios estão diretamente ligados à formação docente dos professores, que terão os resultados das análises do curso e possibilidade de refletir sobre suas práticas e sobre as metodologias utilizadas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa possui um caráter qualitativo de natureza exploratória e descritiva e se desenvolverá por meio da aplicação de um questionário e entrevista com professores de diferentes disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental II, equipe diretiva e alunos de duas escolas públicas do Núcleo Regional de Educação de Maringá (NRE) da rede paranaense, que participaram do "GE Formadores em Ação" de 2020 e 2021, além da análise dos Planos de trabalho Docente dos professores. Para os procedimentos de análise de dados, pretende-se seguir a "Análise de Conteúdo" para os resultados obtidos na pesquisa. Serão entrevistados: os diretores gerais, uma pedagoga de cada escola e professores, (sendo no mínimo 1 e máximo 3 de cada área). Um questionário será aplicado para 5 alunos de cada escola participante da pesquisa, priorizando os alunos dos oitavo e nono anos. Serão analisados também os Planos de Trabalho Docente de 2022, dos professores entrevistados, para verificar o uso das tecnologias e metodologias ativas utilizadas após a conclusão do curso.

Declararam que os resultados da entrevista se aplicam única e exclusivamente para fins científicos e comporão um banco de dados, sob a custódia pelos responsáveis por esta pesquisa, representantes do Grupo de Pesquisas em Ciência, Ensino e Ambiente (GECENA).

Considerando as respostas as pendências do parecer 5.578.673 de 12 de agosto de 2022/COPEP:

Pendência 1 – Explicitar os riscos aos quais os participantes estarão sujeitos e o que será feito para minimizá-los. No TALE direcionados aos alunos participantes e no TCLE para os pais e

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 5.618.817

responsáveis a pesquisadora afirma que "A participação não acarretará qualquer tipo de risco, nada que possa causar mal-estar, independente das opiniões e sugestões que possa apresentar." Toda pesquisa tem riscos. No item II.22, da Resolução CNS nº 466 de 2012, define-se riscos da pesquisa como a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente. Na Resolução 510 o artigo 17 no item 2 estabelece que o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, em seus diferentes formatos, deverá conter a explicitação dos possíveis danos decorrentes da participação na pesquisa, além da apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar situações que possam causar dano, considerando as características do participante da pesquisa).

Resposta: A pesquisadora informa que anexou o TCLE conforme anexo 1 e o TALE conforme anexo 2 e as alterações solicitadas estão em negrito.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

Pendência 2 – Adequar o TCLE direcionado aos pais ou responsáveis, em alguns trechos está direcionado aos pais como participantes da pesquisa.

Resposta: A pesquisa informa que a alteração ao TCLE foi realizada e a alteração está em negrito.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

Pendência 3 – Adequar o cronograma para que nenhum dado seja coletado antes da aprovação do protocolo por esse Comitê. Apesar da alteração anteriormente realizada será necessária nova adequação em virtude dos prazos até a aprovação pelo Comitê.

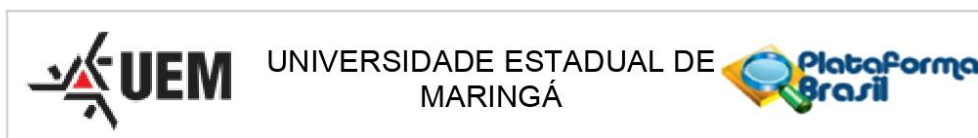
Resposta: A pesquisadora afirma que adequou o cronograma e que só irá realizar a pesquisa após a aprovação.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta a folha de rosto devidamente preenchida e assinada pelo responsável institucional. Apresenta autorização do Núcleo Regional de Educação de Maringá, da direção do Colégio Estadual Olavo Bilac e Colégio Cívico Militar Luiz Zanchim para a realização do estudo. Descreve gastos no valor de R\$ 300,00. Cronograma de execução prevê a coleta dos dados entre 14/09/22 e 30/09/22 e o término do projeto em 12/2022. Apresenta TCLE direcionado aos professores, pedagogas, pais e responsáveis e o TALE para os alunos.

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



Continuação do Parecer: 5.618.817

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

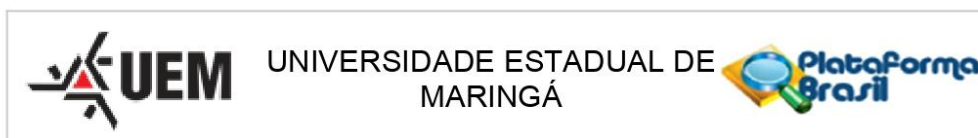
O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa uma vez que as inadequações anteriormente apontadas foram solucionadas. Alerta-se a respeito da necessidade de apresentação de relatório final no prazo de 30 dias após o término do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1941102.pdf	12/08/2022 11:59:37		Aceito
Outros	RespostaOK.docx	12/08/2022 11:59:10	Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALEALUNOSOK.pdf	12/08/2022 11:58:37	Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLERESPONSAVELLEGALOK.pdf	12/08/2022 11:58:14	Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoElisangela1107.pdf	11/07/2022 13:46:02	Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEDIRETORESEPEDAGOGAS.pdf	11/07/2022 13:45:28	Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPARAPROFESSORES.pdf	11/07/2022 13:45:13	Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoElisangela.pdf	03/05/2022 15:49:26	Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira	Aceito
Outros	InstrumentodePesquisaEli.pdf	03/05/2022 15:15:12	Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira	Aceito
Outros	AutorizacaoDiretores.pdf	03/05/2022 15:08:05	Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira	Aceito

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br



Continuação do Parecer: 5.618.817

Declaração de concordância	TermodeConcordanciaNRE.pdf	03/05/2022 14:26:24	Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira	Aceito
----------------------------	----------------------------	------------------------	----------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARINGÁ, 01 de Setembro de 2022

Assinado por:
Maria Emília Grassi Busto Miguel
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br