

A formação continuada dos professores da rede pública paranaense frente à BNC-Formação de Professores

Thaiane de Góis Dominguesⁱ

Susana Soares Tozettoⁱⁱ

Resumo

Esta pesquisa tem por objeto de estudo a formação continuada dos professores da rede pública paranaense. Objetiva discutir como acontece a formação continuada nas escolas públicas paranaenses em relação à Base Nacional Curricular para Formação de Professores (Brasil, 2019). A pesquisa qualitativa e exploratória é fundamentada na praxiologia de Bourdieu (1998). Foram aplicados questionários on-line e realizadas entrevistas semiestruturadas síncronas ou presenciais com pedagogas e professores dos anos finais do Ensino Fundamental, cujos dados foram tratados por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Deflagra-se que a formação disponibilizada pelo governo paranaense, com o enfoque em resultados e melhoria de indicadores educacionais é refutada pelos colégios, que preferem realizar formações continuadas correlatas à sua realidade a seguir o proposto pela Secretaria de Educação.

Palavras-chave: formação continuada; políticas de formação docente; formação na escola.

The continuing education of public school teachers in Paraná in relation to the Common Core Curriculum – Teachers' Education

Abstract

The object of this research is the continuing education of public school teachers in Paraná. It aims to discuss how continuing education takes place in the State public schools in relation to the National Core Curriculum for Teacher Education (Brazil, 2019). The qualitative and exploratory research is based on Bourdieu's praxeology (1998). Online questionnaires were applied, and semi-structured synchronous or face-to-face interviews were carried out with education coordinators and teachers from the final years of elementary school, and the data was processed using Content Analysis (Bardin, 2016). We found out that the training provided by the Paraná state government, which focuses on results and improving educational indicators, is rejected by the schools, which prefer to carry out ongoing training related to their reality rather than follow the Department of Education proposal.

Keywords: continuing education; teacher education policies; education at school.

ⁱ Doutora em Educação. Professora Adjunta do CPP-CEM-UFPR e do PROFEI-UEPG. E-mail: thaiane.domingues@ufpr.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2291-8715>.

ⁱⁱ Doutora em Educação. Professora Associada do Programa de PPGE-UEPG. E-mail: tozettosusana@hotmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1696-677x>.

La formación continua de los profesores de la enseñanza pública en Paraná en relación con la Base Curricular Nacional – Formación del Profesorado

Resumen

El objeto de esta investigación es la formación continuada del profesorado de las escuelas públicas de Paraná, en Brasil. Tiene como objetivo discutir cómo la formación continuada se lleva a cabo en las escuelas públicas de Paraná en relación con la Base Curricular Nacional para la Formación del Profesorado (Brasil, 2019). La investigación cualitativa y exploratoria se basa en la praxeología de Bourdieu (1998). Se aplicaron cuestionarios online y entrevistas semiestructuradas sincrónicas o presenciales a pedagogas y docentes de los últimos años de la escuela primaria, y los datos se procesaron mediante el Análisis de Contenido (Bardin, 2016). Surgió que la formación proporcionada por el gobierno del estado de Paraná con un enfoque en los resultados y la mejora de los indicadores educativos es rechazada.

Palabras clave: *formación continuada; políticas de formación del profesorado; formación en la escuela.*

1 INTRODUÇÃO

No entendimento de que a formação contínua é oriunda e está à mercê das políticas públicas, temos que considerar que ela não pode ser tratada de forma neutra dentro do espaço escolar, reproduzindo as relações de poder nela postas (Bourdieu, 1998). Sendo assim, para legitimar uma formação que não compactue com princípios e valores tecnocratas, pragmáticos e neoliberais, faz-se necessária uma ação calcada em aberturas democráticas e críticas. Entretanto, na materialização do processo de construção da Base Nacional Curricular para Formação de Professores (BNC-Formação) (Brasil, 2019) e na Base Nacional Curricular para Formação Continuada de Professores (BNC-FC) (Brasil, 2020b), identifica-se que o diálogo democrático não ocorreu, o que transcorreu foi uma incorporação impositiva, diretiva e controladora em detrimento das Diretrizes para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada homologadas em 2015 (Brasil, 2015).

A BNC – Formação e a BNC-FC (Brasil, 2019; 2020b) “evidenciam que a década de 90 está por vir, revestida de um discurso estreito com a pedagogia das competências, tendo como travessia a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica” (Mascarenhas; Franco, 2021, p. 1015). Os documentos esculpem um modelo de sociedade neoliberal que se deflagra na terminologia de competências e das habilidades, sob a alegação que países que embasam a educação nesse contexto obtêm bom desempenho discente nas escolas, promovem a inculcação de valores pragmáticos, com

ênfase na formação para a performatividade com vistas ao desenvolvimento do capital humano (e não à formação humana).

De acordo com Dourado e Siqueira (2019, p. 296):

[...] por dentro do movimento de constituição da BNCC está a configuração de um projeto de governo e de poder que toma, pelo conhecimento, novas formas de conhecer, organizar, regular, avaliar e controlar os processos formativos na escola. Os movimentos de regulação, organização e gestão expressam um novo tipo de gerencialismo na educação em que a gestão do currículo se configura como objeto central das Políticas de Governo.

Entretanto, no espaço escolar há a resistência por parte dos professores, ao identificar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), adotada junto à Educação Básica, ancora-se em um projeto de educação que destoa de suas convicções, angariadas ao longo de toda a sua formação. Em um movimento para garantir a eficácia de seu projeto de sociedade, forças políticas e empresariais promovem a regulação em uma nova vertente, a da formação docente. Os valores neoliberais são potencializados em competências gerais para a docência, adotando uma visão técnica e instrumental sobre o ensino.

[...] a Resolução CNE 02/2015 foi suprimida pela Resolução CNE 02/2019, inicialmente ancorada no discurso da complementariedade, mas logo após a aprovação foi despida desse teor, ao evidenciar um projeto de favorecimento da lógica das competências, atrelando a formação do professor à exequibilidade da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), referendada nas Resoluções CNE-CP nº 02/2017 e CNE-CP nº 04/2018, eclipsando os fundamentos epistemológicos da Pedagogia e a da Didática em favor de uma “lógica neotecnista” (FREITAS, 2018) e neoliberal. (Mascarenhas; Franco, 2021, p. 1019).

Na contramão dessa perspectiva, preconiza-se uma formação que incorpore a práxis educativa (Curado, 2019) por meio da unidade entre a teoria e a prática. Assim, tomamos a epistemologia da práxis como teoria do conhecimento que pode oferecer elementos para a formação do professor de forma teórica/prática. Em especial, no que tange à formação continuada, considera-se que essa formação deve ocorrer por meio dos estudos no espaço escolar e em parceria com as instituições formativas, atendendo aos anseios, percepções e necessidades do professor para o exercício da docência na escola. Curado (2019, p.37), coloca:

Trabalhamos com uma epistemologia, a da práxis, a qual: valoriza o movimento dialético; revela as contradições e mediações dessa prática; utiliza conceitos e categorias teóricas; e recupera uma totalidade explicativa que proporcione um debate político, cultural e social da escola, dos alunos, do trabalho docente.

Enquanto as frentes que concatenam com a BNC-Formação e BNC-FC (Brasil, 2019, 2020b) defendem uma formação de professores pautada exclusivamente na aprendizagem de conteúdo do currículo da Educação Básica, vinculado ao “aprender a ensinar”, nesta pesquisa, entende-se que a teoria reflete e expressa elementos da prática pedagógica e é de extrema relevância para a fundamentação da formação docente. Compreende-se que a formação do professor integra o seu desenvolvimento e perpassa a aquisição de conhecimentos, o que transpõe a formação acadêmica, envolvendo o estudo dos materiais e contextos do processo educacional institucionalizado. Ou seja, com ênfase na realidade escolar, seus aspectos legais, tanto no âmbito da gestão, do financiamento, quanto de suas influências em currículos e avaliações. Dessa maneira, focando-se na formação continuada, defende-se que ela se faz na interface entre os conhecimentos teóricos e prático/metodológicos, que permitirão a reflexão do professor que já está em contato com a realidade da sala de aula. A relação integra a prática pedagógica do professor à teoria, mas transpõe uma lógica puramente racionalista, de um arbitrário cultural imposto ao docente. Esse processo pode promover a reflexividade do professor, algo que se distancia de um conhecimento nele inculcado de forma pragmática e técnica.

Para Formosinho e Machado (2016), a formação continuada envolve todas as ações ou estratégias de desenvolvimento pessoal ou profissional. Entretanto, compreende-se que a formação docente que ocorre em curso de especialização e/ou atividades isoladas oferecidas pelo Estado, correspondem a uma somatória de cursos sucessivos, que não promovem a aprendizagem do professor. Segundo os autores, essas propostas de formação são vistas pelos professores como um mal que suportam e se vêem obrigados a cumprir, em uma relação de pura formalização dos processos formativos.

Isto posto, compreendendo a formação continuada para além de um processo acumulativo e performativo de cursos, o questionamento norteador desta pesquisa é: Como ocorre a formação continuada dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas no Paraná? Em busca do esclarecimento de tal questão,

traçou-se, como objetivo: discutir como acontece a formação continuada nas escolas públicas paranaenses em relação à BNC-Formação (Brasil, 2019).

No aspecto metodológico da pesquisa, o critério de seleção das escolas participantes iniciou-se com o levantamento das escolas dos anos finais do Ensino Fundamental no Paraná que alcançaram o melhor escore no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ano de 2019. Chegou-se a quatro escolas localizadas nas regiões Oeste, Centro-Oriental, Norte Central e Centro-Sul do Estado, todas de pequeno porte, identificadas nessa pesquisa como Colégios A, B, C e D. Os Colégios A, B e D estão localizados na Zona Rural, são Colégios do Campo. O Colégio C se encontra em um bairro residencial, em uma cidade de grande porte. São colégios com alunos integrantes da comunidade escolar, cujos pais predominantemente também frequentaram a mesma escola, com uma diferenciação demarcada de capital cultural e econômico frente a outras escolas, conforme relatos coletados na pesquisa.

Considerando as áreas avaliadas pelo IDEB, como agentes da pesquisa, foram selecionados professores das disciplinas de português e matemática, pois as mesmas são submetidas às avaliações externas. Por sua vez, por compreender que a formação continuada no espaço escolar é realizada por meio do pedagogo, a pesquisa também englobou esses profissionais.

Após a aprovação no Comitê de Ética do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, realizou-se o contato com as escolas. A produção de dados aconteceu mediante questionários via Google Forms dirigidos a todos os pedagogos e professores das disciplinas de português e matemática dos anos finais do Ensino Fundamental dos quatro colégios. O método foi adotado dada a distância entre as pesquisadoras e os agentes da pesquisa bem como ao estado pandêmico vivenciado pela sociedade, pelo vírus da Covid-19, no momento de produção de dados. Considerando a relevância do esclarecimento de pontos fundamentais da pesquisa, entrevistas semiestruturadas foram realizadas por meio da plataforma Google Meet, bem como presencialmente, de acordo com a disponibilidade apontada por cada colégio participante. Aceitaram participar tanto do preenchimento do questionário quanto do momento de entrevista, 12 professores (05 de português e 07 de matemática) e 04 pedagogas, detalhados no Quadro 01.

Quadro 1 - Participantes da pesquisa com base nos colégios e atuação profissional

	Codínome ¹	Atuação (disciplina que ministra ou cargo de coordenação)
Colégio A	Lívia	Português
	Liz	Português
	Marcos	Matemática
	Maria	Matemática
	Perla	Pedagoga
Colégio B	Lia	Português
	Manuela	Matemática
	Pérola	Pedagoga
Colégio C	Marcela	Matemática
	Penélope	Pedagoga
Colégio D	Lilian	Português
	Lisiane	Português
	Maitê	Matemática
	Mariana	Matemática
	Maurício	Matemática
	Petra	Pedagoga

Fonte: As autoras.

A análise de dados teve o respaldo metodológico em Bardin (2016). A análise de conteúdo, segundo a autora, busca superar a incerteza das leituras do pesquisador e o enriquecimento de tais leituras por meio da descoberta de conteúdos e estruturas que confirmam, ou não, elementos e significados, bem como demonstra o propósito de mensagens que não seriam compreendidas. Seguiu-se, para tal, os três momentos da análise de conteúdo, a saber: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (Bardin, 2016).

A pré-análise envolveu a leitura flutuante dos questionários e das transcrições das entrevistas, com anotações dos dados que reiteradamente se apresentavam. Na sequência, a exploração do material levou a demarcação nos textos das formações que eram elencadas pelos professores e pedagogas, sendo sinalizada a frequência que tais citações nos instrumentos de produção de dados, bem como as impressões e considerações dos agentes sobre os processos formativos. As informações passaram a ser organizadas em uma planilha, considerando o agente da pesquisa, a função que exercia, a disciplina que ministrava e a escola a que pertencia. Por fim, os dados que compuseram a pesquisa passaram a ser tratados, considerando as relações entre os agentes, as escolas e a Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR). Por meio de tal análise,

identificou-se que a proposta de formação continuada ofertada pela SEED-PR, entre os anos de 2019 e 2022, aconteceu de maneira presencial e on-line, sendo as análises detalhadas na sequência.

2 FORMAÇÃO PRESENCIAL

Ao se realizar um estudo de pesquisas realizadas até o momento, identificou-se que os estudos versaram sobre a formação continuada ofertada por governos que antecederam a atual gestão do Estado do Paraná, do governador Ratinho Junior (2019-). Em seus achados, as pesquisas apontaram que a perspectiva neoliberal, as parcerias público-privadas, o aspecto performativo e o foco nos processos avaliativos externos que foram homologados em 2020, por meio da BNC-FC (Brasil, 2020b) já integravam o arbitrário cultural vigente nos governos estaduais do Paraná, especialmente nas gestões do ex-governador, Beto Richa.

Os elementos das formações continuadas das últimas gestões estaduais integraram a fala dos professores desta pesquisa, estabelecendo comparações sobre os modelos e efetividade da formação continuada realizada, em especial no governo de Roberto Requião (2003-2010), apontando o quanto o modelo adotado contribuiu para o desenvolvimento profissional docente. Isso é comentado, em especial, por professores que tiveram a oportunidade de participar de tais formações.

[...] teórico já faz tempo que a gente não vê, teórico a gente não estuda mais, já faz tempo [...] tudo o que tinha foi jogado fora. [...] não se cita mais esses teóricos, hoje é só digital que importa (Liz, entrevista).

Eu sou professora desde 2004. A gente já teve formação continuada que vinha de cima lá do governo, que já foi muito mais proveitosa, muito mais aproveitada [...] hoje eu noto que governo ele quer enfiar goela abaixo a Prova Paraná, não que eu sou contra a prova, eu acho interessante o aluno ir treinando e fazendo, entendeu? Mas hoje virou tudo em torno do IDEB, é só números, números e números, entendeu? E aqueles cursos que a gente tinha, muitos cursos bons, meio que foram se perdendo, [...] hoje que nós temos mais dias de formação, mas elas não são tão aproveitadas [...] a ideia é boa, mas eu acho que os assuntos que eles colocam nas formações [...] a gente fica só assistindo tabela, debatendo números (Maitê, entrevista).

Os professores comparam, assim, os cursos “bons”, que eram realizados antes da atual gestão, que hoje destina os dias de planejamento à análise dos resultados do IDEB

das escolas, sinalizando o deterioramento da educação no Estado e como isso tem repercutido no desenvolvimento profissional dos professores. A fala das professoras denota o perfil atual dos encontros realizados com os professores, intitulados pela SEED-PR como “dias de estudo e planejamento”, associados à análise de indicadores educacionais produzidos por meio de avaliações externas aplicadas nos colégios. Além disso, é possível traçar um paralelo com a pesquisa de Barbosa e Alves (2023, p. 22), sobre a plataformização do ensino no mesmo estado:

A análise tomou como base empírica as plataformas adotadas pelo estado do Paraná.

Com contratos milionários, o estado tem investido massivamente em recursos e plataformas digitais, que revelam, por um lado, o avanço da privatização da educação que adquire maior capilaridade e amplia a indistinção do público e privado, o que movimenta uma grande disputa dos setores privados pelos recursos públicos; e, por outro lado, a plataformização a serviço da padronização e fortalecimento de intervenções de natureza avaliativa e gestão por resultados, que acarreta na desqualificação e precarização do trabalho docente bem com no esvaziamento científico e pedagógico dos processos formativos.

Nas escolas pesquisadas, a formação continuada realizada atualmente é definida pela SEED e ocupa três dias do início do ano letivo. As diretrizes repassadas às escolas estabelecem o que as pedagogas precisam apresentar e em que momentos. Ou seja, a predominância das discussões acontece em torno dos dados compilados da Secretaria de Educação acerca de frequência, nota e adesão dos alunos às plataformas digitais do governo, não havendo espaço para discussão e compreensão dos indicadores. Em sua fala, a Pedagoga Penélope denomina a formação recebida como burocrática:

[...] nós temos um calendário, temos que seguir esse calendário e os momentos que a gente tem para essa formação continuada são os dias mais formais, são os dias já determinados no calendário [...] tem a formação que a gente cumpre pela SEED, não que não seja importante, mas tem a parte burocrática [...] a própria SEED promove alguma dentro desse horário de formação, uma palestra, alguma coisa, mas ultimamente, esse ano mesmo, tem sido mais orientações. (Penélope, entrevista).

Ball *et al.* (2016, p. 111) associam políticas que imbricam os professores nessa lógica como *deliverology*, cujos elementos básicos estão na meta narrativa do óbvio. Nesse sentido, fica pouco tempo para debates, discussões e questionamentos sobre a realidade da escola.

O uso de bons dados; definição de objetivos e trajetórias; balanço consistente, regular e frequente (relatórios), entendimento da “cadeia de entrega”; e rastreamento regular do progresso [...]. Estas táticas produzem “pressões”, “consciência” e “foco” nos padrões do dia-a-dia, como uma nova meta-narrativa de escolaridade como performances (desempenho) [...]. Dentro dessa meta-narrativa do “óbvio” há pouco apelo para ou espaço para pensar de forma diferente.

Para os professores integrantes desta cadeia de entrega fica evidenciado que embora sua formação continuada seja intitulada de “dias de estudo e planejamento”, não há o enfoque em seu desenvolvimento profissional e na preparação para a sua prática nos momentos destinados pelo Estado para tal. Em entrevista com o professor Marcos e a professora Lia esse ponto de vista fica claro:

[...] é pouca coisa na minha opinião, eu acho que a gente hoje não tem uma real formação continuada. [...] Eu vou ressaltar, é uma opinião minha, a gente não tem uma formação continuada porque a gente fica muito em cima de índice, muito em cima de número, mas não se traz “ah vamos trabalhar uma metodologia, um dia de estudo de planejamento para a gente trabalhar uma metodologia que vai ajudar no índice”, não. Só vem a cobrança em cima do índice, [...] se a gente for pensar mesmo, isso não é uma formação continuada, porque o índice está pronto quando a gente analisa, [...] ele está acabado e pela definição que eu dei a formação continuada é algo que vai continuar (Marcos, entrevista).

Que nem, quando é uma escola nova que eu vou, eu gosto, mas, sabe, não daqueles dois dias ficar lendo, é muito maçante aquilo, muito chato, muito cansativo, tá. [...] só um dia ali para você saber como que é escola, a clientela, como que são os pais, para o diretor e o pedagogo te passarem o andamento da escola, é muito melhor do que ler aquele monte de documento, que é o que vem pronto. Eles não fazem diferença de cidade e interior, que são realidades completamente diferentes. Que nem, o Colégio B é uma escola pequena, a outra escola da cidade, aqui é uma escola grande, é um colégio que tem desde o Fundamental 2 até o Ensino Médio. Sabe, manhã e tarde. Então é diferente, né? Eles tinham que ver essas realidades sabe? (Lia, questionário).

Os professores apontam que a exemplo do *deliverology* (Ball *et al.*, 2016), os dados são trazidos prontos, sem a possibilidade de serem refletidos, tampouco questionados. Não há a adequação à realidade da escola, de tal maneira que professores que atuam em mais de uma escola, como a professora Lia, identificam a padronização da formação continuada ofertada presencialmente. A frente dessa proposta, Popkewitz (1997, p. 208) aponta que:

A suposição que há uma escola igual para todos e a igualdade é somente uma questão de equalizar a efetividade dos “sistemas de entrega”. Os

professores devem aprender como usar os centros multimídia, como aplicar a pesquisa, como tornar os testes válidos e aprender os procedimentos apropriados para avaliação, administração e interpretação dos testes. São eliminadas da análise as diferenças sociais existentes entre escolas urbanas, suburbanas e rurais, entre estudantes negros, hispânicos, asiáticos e brancos [...], masculinos e femininos, pobres ou ricos e assim por diante. Essas distinções são obscurecidas pela qualidade universal das regras do programa de formação de professores: “criação de um ambiente positivo para o aprendizado” parece não envolver dimensões de tempo e espaço.

Desconsiderando as particularidades das escolas, suas necessidades, seu público e equipe docente, sob o aspecto de uma violência simbólica, a formação continuada com o enredo de necessária, dinâmica e igualitária a todos os colégios, à luz da BNC-FC (Brasil, 2020b), é realizada em toda a rede de ensino paranaense. Todavia, há o desvelar por parte de alguns professores sobre o real objetivo da formação ofertada ao longo dos dias de planejamento e estudo: “[...] objetivo? O que a gente mais sente é a melhoria dos índices, porque eles contabilizam tudo para números” (Perla, entrevista).

Sob o aspecto de formações que almejam tão somente a mudança de resultados avaliativos, percebe-se que “[...] professores, alunos e escolas, e pedagogias, procedimentos, desempenho, dados e iniciativas, todos esses objetos e estudos devem ser ‘focados’ em elevar padrões.” (Ball *et al.*, 2016, p. 113). Assim sendo, para garantir que a formação ofertada nas escolas reproduza a lógica deflagrada por Ball (2016) não há autonomia para adequações do processo formativo docente na organização do calendário letivo, inserindo estudos ou formações para além dos muros escolares, em parceria com outras instituições:

[...] está tendo a semana da matemática da Universidade. Eu não posso ir porque eu estou na hora da escola, mas eu entrei na programação, vi tudo e tem mini curso de educação financeira. Os professores vão dar mini cursos de educação financeira, tem mini curso de outra coisa, só que a gente não pode nem sair da escola para fazer, para frequentar esse ambiente (Marcela, entrevista).

A prática de controle e delimitação da formação docente assegura que o discurso apresentado aos docentes se torne uníssono, correlato à visão de educação e formação que se deseja perpetuar no espaço escolar, com o enfoque no desenvolvimento de competências e habilidades, tal qual previsto na BNCC (Brasil, 2017), BNC-Formação e BNC-FC (Brasil, 2019; 2020b).

Ocasionalmente, conforme a fala da professora Liz, há parcerias entre os Núcleos Regionais de Educação (NREs) com as instituições de Ensino Superior para projetos pontuais que não aproximam as discussões do currículo vigente, pontuando temáticas que o tangenciam:

E para não dizer que o Estado não está oferecendo nada de bom, uma preocupação que talvez eles estão tendo vendo a situação, sobre o setembro amarelo, sobre suicídio, teve uma formação do Garra pela Vida. É um projeto que foi criado, mas esse partiu da Unioeste [...] um cara muito legal, inclusive a gente o convidou para participar da nossa semana pedagógica de estudo e planejamento que nós tínhamos planejado e agora eu não sei nem o que que nós vamos fazer (Liz, entrevista).

Embora formações como a relatada pela Professora Liz ocorram ocasionalmente em diálogo com as necessidades escolares, o que predomina, segundo o Professor Maurício, é o processo de cerceamento em relação à formação docente, no sentido de se calar e apenas executar o que é demandado:

A orientação que veio pra nós, “não façam pergunta”. Então assim, infelizmente, o colégio trabalha com o material que ele tem em mão, disponibilizaram pra ele, então eles fazem o possível, só que é bem precário (Maurício, entrevista).

Sobre essa abordagem, Ball *et al.* (2016, p. 131) assinalam que as políticas imperativas, impostas a comunidade escolar, muitas vezes produzem um sujeito apático, pouco interativo, pois não conversam com sua realidade. A proposta é definida fora do espaço da escola, portanto desconectada do que o professor quer e/ou espera.

Políticas imperativas/disciplinares como aquelas envolvidas na agenda de padrões produzem um sujeito da política principalmente passivo, um “profissional técnico” cuja prática é fortemente determinada pelos requisitos de desempenho e entrega [...]. Um pouco de julgamento reflexivo é necessário desse professor; na verdade, pode-se argumentar que “é necessário” que o julgamento seja suspenso e desconfortos éticos colocados de lado.

Uma forma de garantir a suspensão de julgamento é não expor os professores ao contraditório. A partir do momento que é impedido o questionamento, se limita também o acesso ao conhecimento por parte do professor, fazendo-o analisar sua realidade de maneira pragmática e sem uma reflexão crítica, compondo para o docente um cenário de “única verdade”, a apresentada por seu empregador, o Estado. Tal composição passa a ser reproduzida pelo docente aos alunos, em uma perspectiva de conformação e execução de

normativas superiores, corroborando com o modelo circunscrito de formação para a performatividade e para os interesses do capital.

Dentro do processo coercitivo foi identificado, ainda, a nível estadual, um programa de tutoria pedagógica em que diretores e tutores encaminhados pela SEED-PR acompanhavam as aulas dos professores, com o propósito de avaliar as práticas pedagógicas, em especial, as associadas às metodologias ativas, em confluência à BNC-FC (Brasil, 2020b), sob égide da BNCC (Brasil, 2017). Após a elaboração dos relatórios, o professor recebia um *feedback* sobre sua aula, de maneira a adequá-la às práticas almejadas pela Secretaria. Esse trabalho se caracteriza como um momento de formação continuada presencial por parte do Estado, entretanto, fica explícita a coerção e formatação dos professores, sob a alegação de auxiliar em métodos eficazes de ensino.

No aspecto de acompanhamento da prática pedagógica docente, levantou-se, junto às pedagogas, para além do modelo de tutoria imposto pela SEED-PR, quando conseguiam trabalhar com os professores em seu planejamento e frente às necessidades do cotidiano. As respostas estão tabuladas no Gráfico 1:

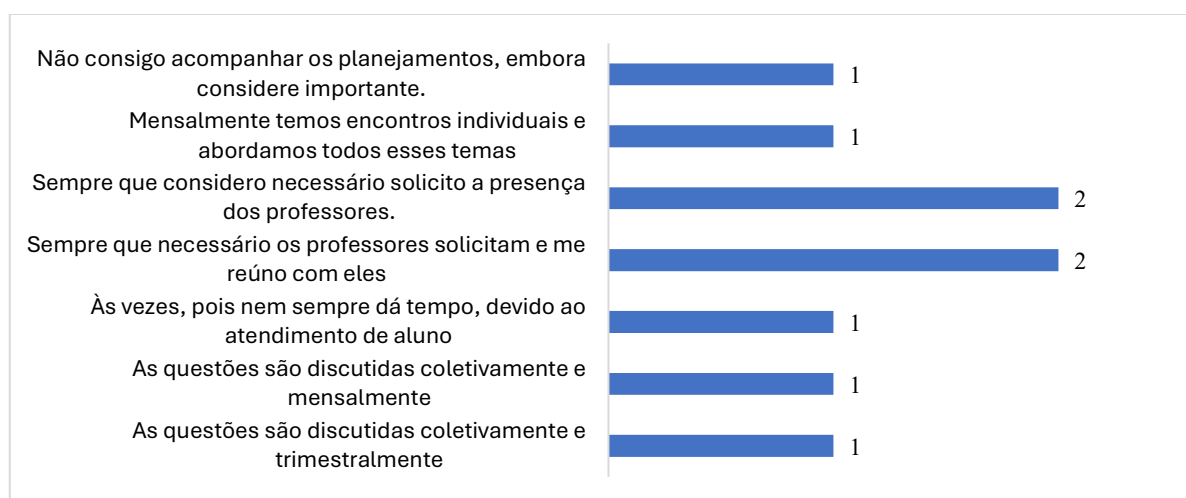


Gráfico 1 - Participação das pedagogas nos momentos de planejamento de aulas, formulação de avaliações e acompanhamento dos alunos

Fonte: As autoras.

Tendo em vista que as respostas poderiam ser assinaladas de forma múltipla, há mais respostas do que o número de pedagogas participantes. Percebe-se que há o reconhecimento da dificuldade para acompanhar os professores, pelas pedagogas. Por sua vez, identifica-se que elas demandam e são demandadas por encontros individuais

para o acompanhamento docente. Para além desses encontros, conforme a necessidade, foram sinalizados momentos formais de diálogo em reuniões mensais, em um processo próprio de acompanhamento nas escolas, bem como em encontros trimestrais, demandados pela SEED-PR.

Os achados do questionário foram reforçados pelas pedagogas nas entrevistas, nas quais detalharam as atividades desenvolvidas pela equipe pedagógica:

Eu acho que a própria [...] o nosso próprio assessoramento enquanto equipe gestora também é uma forma de formação [...] a gente acaba agregando ao trabalho do professor com sugestões. E até a troca de experiência dos professores [...] a gente sempre os vê conversando nesse sentido. [...] Nosso acompanhamento acontece na hora atividade, quando a gente senta e conversa com os professores, tanto eu como a diretora, porque ali a gente conversa sobre o desenvolvimento do planejamento (Pérola, entrevista).

Conversa com o professor de orientação. Às vezes até em uma conversa informal, uma carona que você dá para um professor que está junto “olha eu vou conversar com você assim, eu já fiz isso, a gente faz isso”. Troca de experiência no horário de intervalo, porque isso tudo é formação (Penélope, entrevista).

Coisa boa daqui é que o professor vem nos procurar, sabe? Eu preciso disso, o que que você o aluno tal está assim, então tem essa troca constante todo dia. O parar na hora atividade para conversar com o professor não é sempre que a gente consegue, agora é uma das exigências do Estado [...] (Petra, entrevista).

Momentos informais, possibilidades de diálogo no corredor e até mesmo a troca espontânea entre os professores, definida por Formosinho (2014) como auto-organização, foram apontados pelas pedagogas. Acerca de tais formações, as pedagogas explanaram como ocorre, no espaço escolar, a adaptação das propostas endereçadas aos colégios pela Secretaria de Educação nos “dias de estudo e planejamento”, de forma que consigam realizar uma formação que atenda às necessidades centradas nas práticas dos professores e na escola.

A gente faz o mais rápido possível análise dos resultados e procura analisar o que a gente precisa do nosso cotidiano, o que a gente vai fazer esse ano de diferente, como nós vamos trabalhar, mais a organização interna nossa. Nós burlamos um pouquinho o sistema, uma acelerada. Não adianta você também ficar batendo sempre na mesma tecla, “ah, os índices do IDEB, os índices do Paraná”, isso os professores já sabem e não adianta ficar martelando sempre na mesma tecla. Então a gente acelera essa parte. (Petra, entrevista).

[...] quando vem essas formações que nós temos o dia de estudo e planejamento a gente adapta, só que normalmente as três escolas (em que eu atuo) trabalham em conjunto por causa dos professores, senão a gente não tem o número de professores. A gente pega o material que vem, lê, olha e reorganiza esse material em cima do que vem. E normalmente a gente tira o que pra nós não tem interesse, não é vinculado a nossa escola, o que nesse momento não cabe e coloca outras coisas que pra nós são pertinentes. Algumas vezes a gente pede pra outras pessoas de fora virem e algumas vezes a gente adapta alguns assuntos consideramos pertinentes à escola [...] quando a gente fez isso, era uma dinâmica de integração, a gente trabalhou com todo mundo junto e percebeu que isso fez diferença (Perla, entrevista).

De acordo com Formosinho e Machado (2015, p. 117), há situações em que se faz necessário se lograr o sistema para se dar conta da realidade:

[...] frequentemente as escolas são confrontadas com normas e decisões tomadas fora e acima delas de modo uniforme, no pressuposto de que todas são iguais, parecendo remeter as estruturações localmente decididas para um estatuto de infidelidade normativa².

Por conta dessa infidelidade normativa, ou seja, da oposição às diretrizes estaduais que confrontam professores e pedagogas acerca do que concebem por formação continuada, percebe-se que as escolas estão, dentro do possível, conseguindo realizar uma formação em contexto, partindo da adequação do que é designado, de forma padronizada, pela SEED-PR. Os colégios pesquisados adaptam a formação continuada de maneira que eles possam atender às suas necessidades, envolvendo os professores e os integrando às suas obrigações, buscando alcançar o objetivo proposto pela escola de forma autônoma, versando sobre o desenvolvimento profissional dos professores e da aprendizagem dos alunos. Ora por meio de encontros coletivos rearranjados na rotina escolar, ora nos momentos de hora-atividade e diálogos no corredor da escola, que prezam pela formação continuada e o real acompanhamento do trabalho do docente.

Na perspectiva da formação por auto-organização, conforme Formosinho (2014, p. 73), trata-se de uma “formação promovida por pares, que sentem as mesmas preocupações”. Nesse sentido, a entrevistada coloca:

Quando você tem uma hora-atividade concentrada que eu tenho com outro colega que é professor de matemática eu até consigo fazer umas trocas, senão é só no começo da aula e na hora do lanche. A pedagoga tenta a diretora também [...] vir em uma hora atividade, daí conversa com a gente, pede como que estão as turmas, se precisa de um material, assim, tanto a pedagoga quanto a diretora são bem parceiras nisso. Se é

pra melhorar a qualidade de ensino e tiver recurso e tiver condições elas são. É um hábito (Maria, entrevista).

[...] muito é o compartilhar a prática com outros profissionais, com outros professores e isso faz com que a gente aprenda muito com eles, e eles aprendam com a gente através da prática como a gente trabalha, ou como outro professor. Ver outro professor trabalhando às vezes, o mesmo conteúdo que você trabalha, faz você pensar assim “nossa eu poderia ter feito assim, ou eu posso fazer assado”, entendeu? Eu acho que isso enriquece muito, essa troca de experiências que a gente tem com os outros profissionais com os outros professores, além é claro da formação faz enriquecer muito, e os momentos onde a gente consegue ter esse encontro realmente é nas formações ou no momento, tipo de café [...] (Maitê, entrevista).

Nas entrevistas, quando questionados sobre a possibilidade de integração da formação continuada na escola com outras instituições, como as universidades, os professores aduziram que isso não se torna viável, pelo engessamento que é posto às escolas pelo sistema que faz a gestão das atividades escolares pela SEED-PR:

Não, a gente já reivindicou por duas vezes e até agora não recebeu resposta [...] eles ainda não aceitaram porque a gente estava pensando em fazer [...] uma formação diferenciada com uma universidade que trouxesse, só que daí bate com o tempo das aulas, você não pode participar desse curso um dia, dois dias, e registrar isso no RCO. No RCO você precisa registrar o conteúdo e aí você acaba mentindo para o Governo, por mais que às vezes faça isso mesmo, porque não tem como, só que daí a gente tem medo que acabe acarretando à direção e à escola (Lívia, entrevista).

Só que os colégios, falta estrutura para isso também, faltam condições para isso. Nós entendemos que os diretores eles trabalham em cima do fio de uma navalha. Então, desde um orçamento deles dentro do colégio, até sair fora daquilo que é estabelecido pelo Núcleo. Dentro do possível eles trabalham como podem, até inclusive o Pedagogo, última formação que nós tivemos o Pedagogo se preparou e ele mesmo ministrou o curso pra nós, trouxe temas, abordou temas bem interessantes sobre algumas tecnologias que nós podemos usar, sobre [...] interdisciplinaridade. Só que tem colégios que são resistentes a isso ainda, mas aos poucos está sendo quebrado o paradigma (Maurício, entrevista).

[...] eles pediram de novo sugestões, a gente falou talvez trazer um palestrante sobre a nossa saúde mental, dos professores, uma fala pra algum psicólogo, alguma coisa pra trazer algumas luzes pra nós [...] seria não nessa segunda que vem, na próxima e ela foi jogada pra dia treze de outubro e daí eu escutei sem querer a diretora falando “meu Deus nós tínhamos contratado, conversado com uma pessoa pra vim fazer uma fala pra vocês e agora mudou de data”, então eu vejo que eles se preocuparam também em algo fora, porque o que vai vir é índice descritor, a gente sabe disso (Marcos, entrevista).

As falas revelam o quanto as escolas, embora reconheçam e busquem a formação em contexto, são engendradas em tessituras que as impedem. Ainda que haja a busca e a organização das equipes para o atendimento às demandas docentes, elas são impactadas pelas diretrizes, pelo calendário e pela organização dos órgãos superiores à escola.

Os mecanismos de engessamento do sistema são claros, os agentes da pesquisa apontam que, embora haja a intencionalidade das equipes pedagógicas, nem sempre conseguem romper com a submissão a que são destinadas, perfazendo inclusive o sentimento de empatia à situação que pedagogas e diretores se encontram, entre o desejável e o exequível. No cotidiano escolar, na adaptação de cada diretriz, no olhar individualizado para professores e alunos se busca, por parte das equipes pedagógicas, engajadas em suas atividades e com vínculo junto às escolas, a realização de formações continuadas que oportunizem o desenvolvimento dos professores. Há o reconhecimento por parte das pedagogas de que o professor, ao se desenvolver, promove o desenvolvimento de seus alunos, entretanto as práticas que consolidaram os *habitus* professorais das pedagogas e oportunizaram o desenvolvimento das escolas estão sendo, dia após dia, fragilizados por conta de demandas da SEED-PR que, além de serem repassadas às escolas, são fiscalizadas pelos NREs.

As medidas centralizadoras, que infringem a autonomia escolar, dificultando a integração das escolas às universidades, grupos de pesquisa e ao acesso ao conhecimento que tem sido produzido sobre a educação fragiliza, propositalmente, os aparatos que as equipes pedagógicas têm para oportunizar a práxis pedagógica nos colégios. As pedagogas envolvidas com a rotina escolar, embora considerem importante o processo reflexivo sobre a prática, confrontam-se com uma inviabilidade de fazê-lo pelas condições estruturais e de trabalho nas escolas. Dessa maneira, dentro dos recursos disponíveis, orientações, acompanhamentos, diálogos acerca da realidade escolar, compartilhamento de conhecimento apropriado individual e coletivamente são feitos, ora em paralelo aos dias de planejamento e estudo, ora no cotidiano escolar. Entretanto, é importante ressaltar que possibilidades de estudo e reflexões teoricamente fundamentadas poderiam apoiar e dar maiores subsídios às práticas pedagógicas nos colégios pesquisados, concatenando com o real sentido de práxis pedagógica defendido por Curado (2019).

3 FORMAÇÃO ON-LINE

Diferentemente da formação continuada presencial disponibilizada a todos os professores nas escolas no início do ano letivo, a formação continuada on-line atinge professores que se inscrevem em plataformas da SEED-PR, que versam sobre cursos que expedem certificação, assim como professores que assistem aos conteúdos disponibilizados no Canal do Professor, na plataforma do Youtube; e o Portal Escola Digital do Professor, no site da SEED-PR.

[...] é a formação da SEED a distância. Não tem mais curso presencial e isso me deixa muito chateada, porque nós fazíamos em outros anos, a gente fazia quando faziam cursos presenciais. Pelo menos eu trocava ideia com meus colegas [...] Era um momento de reflexão. Então, essa formação que o governo está fornecendo, que ele meio que obrigou a gente a fazer, porque ele a ligou. Se não fizer é classificatória para escolha de aulas [...] a gente já está começando a ter, ficar traumatizado com computador, a gente está todo dia na frente do computador [...] agora estão falando tanto de metodologia ativa, fiz de metodologia ativa. Mas eu fiz com a intenção de alguém me trazer um norte e exemplos e não de eu passar informações de metodologia ativa, porque eu estou carente de saber o que é. Pelo contrário, nós tínhamos que compartilhar as metodologias [...] então foi bom o curso, o cara muito legal, mas eu achei que foi muito pouco proveitoso (Liz, entrevista).

A fala da professora Liz discorre sobre vários aspectos relacionados à formação continuada on-line da SEED-PR, com base nos dados produzidos pelas entrevistas. O primeiro deles é a conversão dos cursos presenciais em cursos on-line, em especial após o início do estado pandêmico, por plataformas digitais. O ensino voltou à modalidade presencial, mas a formação continuada, não. Um segundo aspecto levantado é a associação da realização da formação continuada à escolha de colégios para assumir as aulas, que, embora não tenha a nuance de obrigatória, assim se torna para que o professor consiga uma vaga na escola que deseja em um novo processo seletivo:

[...] tende a redobrar a sensação de insegurança por meio de uma sensação, habilmente mantida de hierarquia, de indignidade. A ordem profissional e, sucessivamente, toda a ordem social, parece fundada na ordem das “competências”, ou pior, das “inteligências”. Mais talvez do que as manipulações tecnocráticas das relações de trabalho e as estratégias especialmente armadas a fim de obter a submissão e a obediência, objeto de uma atenção incessante e de uma reinvenção permanente, mais do que o enorme investimento em pessoal, em tempo, em pesquisa e em trabalho, pressuposto pela invenção contínua de novas

formas de gestão de mão-de-obra e de novas técnicas de comando, é a crença na hierarquia das competências escolarmente adquiridas [...] (Bourdieu, 1998, p. 142).

A garantia da submissão e da obediência converge com outro aspecto importante: o contrato de trabalho. A escassez de professores concursados do Quadro Próprio do Magistério (QPM) leva à realização de processos de contratação temporária via Processo Seletivo Seriado (PSS), tendo como resultado a predominância de professores em uma situação de fragilidade contratual. A realização, ou não, de tais cursos, impacta na pontuação obtida pelo docente em um novo processo de contratação, a cada dois anos.

Acerca do curso on-line que a professora Liz realizou, de metodologias ativas, tal qual é proposto pela BNC-FC (Brasil, 2020b), evidencia-se a busca do desenvolvimento de competências da professora para tal prática em sala de aula. A professora estabeleceu críticas ao curso, colocando que ele versou apenas sobre o compartilhamento de experiências à formação teórica correlata à prática, denotando um esvaziamento da teoria, todavia, a prática por si só não é formadora; ela só pode tornar-se objeto de análise, de reflexão e de compreensão com ajuda de um referencial teórico.

Como apontado pela professora Liz, os cursos ofertados “não são obrigatórios”, tendo em vista que são feitos fora do horário de trabalho por todos os agentes da pesquisa que os realizaram. Nessa mesma vertente, o curso *Formadores em Ação*, abarca dois tipos de participantes: O professor “formador”, que conta com a liberação de carga horária em sala de aula para acompanhamento dos demais professores, cursantes.

Porque o professor se inscreve na disciplina que ele está trabalhando. [...] geralmente fora de horário do trabalho. [...] para ser um professor formador [...] esses professores formadores tem uma carga horária disponível, eles poderiam pegar menos carga horária de sala de aula, para poder disponibilizar esse tempo na formação dos colegas (Perola, entrevista).

Há a participação dos demais professores, que realizam o curso durante a semana, no contraturno do horário de trabalho, com vagas limitadas, integralmente de maneira on-line. Dentre todos os relatos docentes, tratou-se do curso mais citado ao longo das entrevistas:

Eu fiz esses da SEED o “Formadores” que tinha a Professora Fulana, inclusive muito querida. Eu fiz um de “Multianos” também pela SEED [...] Então, assim, o “Multianos” ele não me trouxe respostas com relação aos conteúdos [...] para mim não trouxe clareza, não trouxe uma solução. [...]

“Formadores” eu fazia das 18:10 até às 19:40, 19:50, mas sempre passava, 20:00, [...] queremos aproveitar outros professores para falar de nossas angústias, medos, o que está dando certo, o que não está. Eu fazia em casa, nesse momento, uma vez por semana. A SEED falou o seguinte para nós, que nós poderíamos abdicar de duas horas-atividades, não indo ao colégio, porque agora é obrigatório você cumprir a sua hora-atividade no colégio. Então, a gente poderia deixar duas horas-atividades, ficar em casa. Só que, isso é difícil de acontecer porque, por exemplo, o Colégio D, ele é longe para mim. Então eu ia de ônibus e voltava de ônibus, querendo não eu cumpria lá essas duas horas-atividades (Lilian, entrevista).

A fala da professora Lilian externaliza que, embora tivesse uma boa relação com a professora de um dos cursos, ocorreu a frustração com o conteúdo. Apontou que realizava o curso *Formadores em Ação* de maneira on-line síncrona, no período noturno, e que o horário se estendia em razão da troca entre professores, sem citar a intervenção do professor formador nesse momento. A professora aponta que, embora houvesse a diretriz de liberação de duas horas-atividade, isso se tornava inviável pelo local distante de trabalho, o que a impedia de ir para casa.

Acerca da procura pelos cursos, percebe-se que é significativa, a exemplo da fala da professora Lívia, em especial, pelo que aborda metodologias ativas:

Sim, eu já fiz três, agora o quarto eu acabei desistindo, porque não estava me encontrando no conteúdo, não estava chamando minha atenção, [...] mas logo tem inscrição para um novo, eu gostaria de fazer o de “metodologia ativa”, não teve o espaço porque ele é muito procurado (Lívia, entrevista).

O discurso da professora também demonstra que o ingresso no curso nem sempre atende às expectativas, gerando a evasão. O processo de ter o curso ofertado, inscrever-se, desistir e buscar uma nova oferta remete a uma naturalização do modelo de formação continuada que tem sido realizada, assim como o processo de culpabilização da professora por não se encontrar no curso, em vez da reflexão que a oferta e os conteúdos não incidiam sobre a necessidade docente. Esse processo de “retorno ao indivíduo é também o que permite ‘acusar a vítima’, única responsável por sua infelicidade” (Bourdieu, 1998, p. 16). Os cursos realizados pelos professores em plataformas on-line geram o sentimento de individuação nos docentes, ao se matricular e cursá-los “sozinhos”, desvinculando a formação do sentimento de pertencimento à escola e à profissão.

Por sua vez, há professores que validam o conteúdo que foi apropriado no curso *Formadores em Ação*, em uma relação de elementos que colaboraram com sua prática, o

que pode ser atribuído “às pressões de desempenho, em resposta à mudança constante, há pouco espaço ou tempo ou oportunidade para pensar de forma diferente ou ‘contra’” (Ball *et al.*, 2016, p. 193). E é justamente o tempo que faz os professores sucumbirem e não realizarem os cursos, por conta do horário de oferta, que interpela sua vida fora do ambiente de trabalho:

[...] o curso de formadores eu achei muito legal [...] eu aprendi muito, aprendi a lidar com muita coisa [...] Haja tempo, eu já nem fiz o “Formadores” agora na etapa passada, porque tempo não estamos tendo mais. A gente não tem vida (Manuela, entrevista).

Eu acho que assim a disposição dele não está legal. Em questão de horário (Marcos, entrevista).

Quando o curso é comparado a outras possibilidades formativas, é negligenciado pelos professores, que apontam a preferência por encontros presenciais com pesquisadores ou professores universitários, em uma alusão à relação teoria e prática:

Já os formadores, eu não posso dizer que veio a somar, que foi assim, uma grande novidade, foi mais ou menos o nosso cotidiano. [...] Enjoativo para falar bem a verdade [...] eu acho assim, eu gosto de ouvir uma pessoa [...] na universidade, tem tantas pessoas que fazem pesquisa que vem mostrar o trabalho, a pesquisa que fizeram [...] eu gosto de aprender coisa nova (Maria, entrevista).

Em meio aos professores, há ainda aqueles que, desvelando sua condição de se pôr a serviço das estratégias e políticas do governo, não realizam os cursos:

Fulano aqui é um professor bem compromissado, e ele trabalha dentro daquilo de toda a formação dele, eu vejo que ele é um professor que gosta muito de informação, é muito ligado na formação de conhecimento, mas não ele está fazendo as formações do Estado (Perola, entrevista).

[...] a formação dos “Formadores em Ação” eu comecei, mas não terminei [...] falei que não faço mais, porque é só para o governo contar índice, porque para nós na sala de aula é pouca utilidade (Mariana, entrevista).

A expressão da professora Mariana acerca de contar índices remete aos números obtidos, no site da SEED-PR, sobre os professores que haviam realizado o *Formadores em Ação*, da ordem de vinte cinco mil cursistas ao longo do ano de 2021. Esse quantitativo nos leva a questionar a qualidade da realização dos cursos, bem como as condições de conciliação do exercício da docência com a carga horária destinada à formação dos professores. Diante de tais declarações, Barbosa e Alves (2023, p. 04) chamam a atenção

para a ênfase na plataformização da educação paranaense: “[...] parece que o fetichismo da inovação tecnológica se faz presente e adquire centralidade nas medidas adotadas enquanto política pedagógica pela secretaria de educação do estado do Paraná.”

Nesse sentido, questiona-se: quem pensa os cursos de formação de professores nas plataformas e baseado em qual realidade? Trata-se da divisão que teima em instalar-se entre aqueles que ‘pensam’ a ação e os que agem, entre os que definem a ‘necessidade’ e os aplicam-na. Essa relação perpetua o modelo formativo pré-formatado, utilitário e endereçado a uma soma significativa de professores com a finalidade de transmitir conteúdos, diretrizes e metodologias para a obtenção de resultados padronizados e intitulados como qualidade de educação, tal qual prevê a BNC-FC (Brasil, 2020b).

Adentrando a análise dos demais cursos disponibilizados no Canal do Professor da SEED-PR, na plataforma Youtube, os professores relataram a inserção de materiais, de início atrelada ao momento da pandemia e à necessidade de promover a formação, em especial, a digital, a vários professores simultaneamente, sendo que nessas circunstâncias realizavam o acesso também na plataforma de aulas dos alunos, o Aula Paraná,

[...] das aulas que o governo disponibiliza, dos canais, teve algumas aulas, algumas coisas que eu assistia. Na época da pandemia, eu tentava acompanhar o “Aula Paraná”, para ver se coincidia com os conteúdos que estavam vindo dentro do *Classroom* [...] as webinar que eles faziam, quando era de matemática, eu também tentava acompanhar para ver se vinha alguma coisa, mas que nem eu falo, era tudo o que a gente já tinha aprendido sozinho (Mariana, entrevista).

A professora Mariana aponta a exposição inicial dos professores às plataformas de ensino, para que depois houvesse a devida formação, ao colocar que já haviam aprendido sozinhos a utilizar o *Classroom*. Quando as pedagogas foram questionadas sobre o acesso a material disponível, vídeos, aulas e tutoriais, tanto no Canal do Professor quanto na Escola Digital do Professor, utilizando-os nos processos de acompanhamento docente, apontaram que enfrentam dificuldade de acesso e ocasionalmente o fazem.

Então essa parte é difícil, eu vou ser bem sincera, aqui a gente não consegue acompanhar, nem eu como pedagoga, por exemplo, eu estou aqui de manhã, tendo uma formação com a tutora na outra escola. Hoje ela está no período da manhã, eu estou fora, a gente tem que ouvir depois, tem que mandar o link, “oh isso é interessante” [...] (Penélope, entrevista).

Questionou-se, igualmente, acerca das possibilidades de formação que têm sido disponibilizadas aos pedagogos, algo que, segundo os participantes, não tem sido ofertado.

Porque nós pedagogos, está muito fragmentado, nós estamos abandonados. Nós não temos formação efetiva de verdade. Ano passado teve uma, eu fiz os três módulos da formação, dois módulos da formação continuada *on-line*. [...] eles nos cobram pra nós darmos formação, mas nós estamos sem suporte, faz muito tempo que a gente não para pra estudar [...] eu fiz formação, eram todas atreladas à observação de sala de aula, mas tinha textos teóricos, tinha suporte [...]. (Perla, entrevista).

Partindo do pressuposto que o trabalho das pedagogas envolve a formação dos professores no espaço escolar, como promover formação sem recebê-la? Novamente, confronta-se com o processo de responsabilização do profissional, de maneira que, individualmente, a pedagoga busque possibilidades de desenvolver seu trabalho.

Ao se deparar com os dados, evidencia-se que se trata de um compilado de treinamentos, realizados em larga escala, de maneira a disseminar o modelo de educação almejado pela SEED-PR, já imbricado em seu currículo à luz da BNCC (Brasil, 2017). Circunscreve-se no que Formosinho (2014) intitula como modelo estatista de formação, centralista, em que o próprio Estado promove e executa treinamentos com base nas suas regras do jogo, seus interesses, bem como seus pontos de vista. Segundo o autor,

[...] o modelo estatista não garante eficácia por nem satisfazer o princípio de especialização nem envolver os professores. A concepção de professor subjacente – a do professor funcionário – não é aquela em que se tem vindo a basear a formação inicial e contínua de professores, a qual visa um progressivo profissionalismo do corpo docente, com o que isso implica de auto-organização e autonomia coletiva (Formosinho, 2014, p. 70).

Os cursos ofertados na atual gestão estadual do Paraná, desde o ano de 2019, denotam uma formação verticalizada com vistas a atender os valores vigentes, imbricados na lógica neoliberal que adentra os documentos norteadores e, por consequência, a formação docente. Isto posto, apresentam-se em uma perspectiva praticista, de trocas de experiências entre professores que têm sucumbido a metodologias vinculadas à flexibilização e desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos, à formação humana e crítica.

4 CONCLUSÃO

Conclui-se, com base nos dados analisados, que a formação continuada dos professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental no estado do Paraná, ocorre sob duas perspectivas: uma formação estatista (Formosinho, 2014), de cunho prescritivo e verticalizada, que parte do governo estadual, no sistema presencial e on-line, bem como uma formação centrada na escola, coordenada pela equipe pedagógica e pelos professores da escola.

A formação padronizada da SEED-PR, possibilita a capilaridade de informações, entretanto envelopa a discussão sob a ótica tecnicista e pragmática, dando pouco espaço às equipes escolares de reflexão sobre sua prática. Reproduz a lógica neoliberal, inculcada pela BNC-FC (Brasil, 2020b), trazendo para o momento formativo o viés administrativo de análise de dados e de números, sem relacioná-los à realidade das escolas, suas particularidades sociais, econômicas e culturais.

Os dados apontaram que o acesso a cursos da SEED-PR, para os professores, ocorreu de maneira on-line, em sua maioria por meio do curso *Formadores em Ação*. Dentre os pesquisados, todos cursaram-no em contraturno ao trabalho, pela viabilidade de ajuste do curso com as aulas nas escolas e a sua conclusão está associada à pontuação em processos seletivos, o que favorece a melhor colocação dos professores ao realizar a escolha de vagas nas escolas.

De maneira predominante, dentre os professores pesquisados, evidenciou-se que os cursos não têm atendido às suas expectativas. Abordavam temáticas que inicialmente chamavam sua atenção, em especial, as vinculadas à tecnologia e metodologias de ensino, mas por ocorrerem de forma remota e se pautarem em trocas de “boas práticas”, refletindo a proposta formativa da BNC-FC (Brasil, 2020b) não traziam, segundo os professores, novos conteúdos, estudos e aprendizagens. A dificuldade em estar no momento do curso, fora do horário de trabalho e em meio às demandas familiares e domésticas, também foi relatada como complicador para a sua conclusão e aproveitamento. Por sua vez, a formação centrada na escola se pauta em atender às necessidades docentes, discutir a realidade e buscar estratégias para o ensino e a aprendizagem.

Deflagra-se que a formação disponibilizada pela SEED-PR, com o enfoque em resultados e melhoria de indicadores educacionais, é refutada pelos colégios que apresentam os melhores resultados do IDEB. As equipes pedagógicas e os docentes preferem buscar, por si só, as formações continuadas que precisam, ora em contexto, ora fora da escola, a seguir na íntegra o proposto pela Secretaria de Educação.

Há que se ressaltar que os referenciais oriundos dos cursos de especializações e leituras autônomas, que não eram ofertados na escola, enriquecem as discussões, problematizam as práticas, levam a reflexões individuais e coletivas. Todavia, tem-se que serem observados com cautela, pois podem não contar com um eixo teórico norteador, como se espera na práxis educativa (Curado, 2019). Por sua vez, as formações em contexto, embora tenham promovido o desenvolvimento dos professores, para se darem na perspectiva da práxis educativa, necessitam, igualmente, de um ancoramento teórico, o que pode acontecer junto a universidades e institutos de pesquisa científica.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BARBOSA, Renata; ALVES, Natalia. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-26, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/45925/30886>. Acesso em: 12 mar. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos:** táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 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, p. 8-12, 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 41, 22 de dez. 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019 – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e

institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 87-90, 2019.

BRASIL. **Matrizes e Escalas**. 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/SAEB/matrizes-e-escalas> . Acesso em: 8 jul. 2021.

BRASIL. Parecer 14/2020, de 10 de julho de 2020. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 57, 26 out. 2020b.

CURADO, Kátia Augusta Pinheiro da Silva. **Epistemologia da práxis na formação de professores**: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 291-306, mai./ago., 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/index>. Acesso em: 24 out. 2020.

FORMOSINHO, João. Modelos organizacionais de formação contínua de professores. *In*: FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim; MESQUITA, Elza. **Luzes e sombras da formação contínua**: entre a conformação e transformação. Ramada: Edições Pedagogo, 2014. p. 57-81.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. Diversidade discente e equipas educativas. *In*: FORMOSINHO, João; ALVES, José; VERDASCA, José. **Uma nova organização pedagógica da escola**: caminhos de possibilidade. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2016. p.40-58.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. Escola, trabalho e aprendizagem: entre a retórica da colegialidade e a socialização num padrão de trabalho fragmentado. *In*: FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim; MESQUITA, Elza. **Formação, trabalho e aprendizagem**: tradição e inovação nas práticas docentes. Lisboa: Edições Sílabo, 2015. p. 103-117.

LIMA, Licínio. Produção e reprodução de regras: normatismo e infidelidade normativa na organização escolar. **Inovação**, v. 4, n. 2-3, p. 141-153, 1991.

MASCARENHAS, Aline; FRANCO, Maria Amélia Santoro. O esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) BNC de Formação Inicial de Professor da Educação Básica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1014-1035, jul./set. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/45925/30886>. Acesso em: 14 out. 2023.

POPKEWITZ, Thomas. S. **Reforma educacional**: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

NOTAS:

¹ Codinomes adotados conforme a sílaba inicial das disciplinas que ministram, sendo “Li” para professores de Língua Portuguesa e “Ma” para professores de Matemática, sendo nomes masculinos e femininos, de acordo com o gênero de cada professor. Pedagogas tem seu codinome com as iniciais “Pe”.

² O termo infidelidade normativa, utilizado por Formosinho e Machado (2015), é oriundo dos estudos de Lima (1991).

Recebido em: 18/01/2024

Aprovado em: 11/06/2024

Publicado em: 17/10/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.