

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

THAIANE DE GÓIS DOMINGUES

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DO PARANÁ**

**PONTA GROSSA/PR
2023**

THAIANE DE GÓIS DOMINGUES

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DO PARANÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG), na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Susana Soares Tozetto

**PONTA GROSSA/PR
2023**

D671 Domingues, Thaiane de Góis
A formação continuada dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública do Paraná / Thaiane de Góis Domingues. Ponta Grossa, 2023.
266 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Susana Soares Tozetto.

1. Formação continuada. 2. Desenvolvimento profissional. 3. Formação em contexto. I. Tozetto, Susana Soares. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 371.12



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

THAIANE DE GÓIS DOMINGUES

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DO PARANÁ

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Susana Soares Tozetto - UEPG (Presidente)

Profa. Dra. Cristina Carta Cardoso de Medeiros - UFPR

Profa. Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo - UEPG

Profa. Dra. Mary Angela Teixeira Brandalise - UEPG

Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold - UFSC

Profa. Dra. Angela Portelinha - UNIOESTE- Suplente Externa

Profa. Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid - UEPG - Suplente Interno.



Documento assinado eletronicamente por **Simone Regina Manosso Cartaxo, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação**, em 03/03/2023, às 17:17, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Susana Soares Tozetto, Professor(a)**, em 03/03/2023, às 17:19, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Mary Angela Teixeira Brandalise, Professor(a)**, em 03/03/2023, às 17:21, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1288375** e o código CRC **7E6F1D8D**.

Aos professores e pedagogas da rede pública paranaense

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que direta ou indiretamente participaram da elaboração desta tese.

À minha orientadora, professora Susana, que depositou sua confiança em mim e oportunizou minha trajetória desde o mestrado. Sempre comigo, era o conselho na hora certa, o acolhimento nos momentos necessários, a condução teórica clara e esclarecedora. De uma generosidade “sem tamanho”, é uma pessoa que pretendo levar para a minha vida, agora como amiga.

Às professoras da banca de qualificação e defesa, Cristina, Márcia, Mary e Simone, que desde a qualificação fizeram apontamentos valiosos à pesquisa e em conjunto deram subsídios para que a tese se constituísse com embasamento teórico e metodológico, oriundo de suas exemplares trajetórias acadêmicas.

A todos os professores do PPGE, que agigantam nossa formação com seu trabalho, orientação, dedicação e apoio incondicionais.

Ao meu esposo, Valdeci, que a exemplo da parábola, quando não estava ao meu lado é porque me carregava no colo nesta caminhada de pesquisa, estudos, trabalho e maternidade.

À Maria Eduarda, que soube compreender que em muitos momentos eu não pude estar ao seu lado ao longo desses últimos anos. Filha, você cresceu tanto neste período, em tamanho, ternura e conhecimento! Orgulho-me profundamente de você!

À minha mãe, Miriam, que me deu suporte e apoio sempre que precisei. A caminhada é longa e não se faz sem a ajuda da família. Minha irmã, Thais, meu irmão, Rômulo e minha cunhada, Ana Paula, foram o aporte certo em diálogos, resolução de problemas, conselhos e finais de semana divertidos para a Maria Eduarda, de maneira que eu pudesse estudar. Ao meu avô, Góis e minha avó, Hilda, de onde estiverem certamente sua luz chegou até mim.

Agradeço às minhas amigas, Fabiana e Victoria, pelo incentivo, parceria e trocas, vocês sabem o quanto me ajudaram a chegar até aqui.

E, por fim, a quem atribuo o alicerce de minha vida, que com inspirações, acalentos nos momentos difíceis e escuta atenta às minhas orações me permitiu chegar aqui, Deus. Em sua infinita bondade colocou todas as pessoas a quem enderecei meu agradecimento em minha vida, constituindo quem sou.

“Não sabendo que era impossível, ele foi lá e fez”.
Jean Cocteau

RESUMO

DOMINGUES, Thaiane de Góis. **A formação continuada dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública do Paraná.** 2023. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

Esta é uma pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa e tem por objeto de estudo a formação continuada dos professores da rede pública do Paraná. Parte da tese de que embora as políticas vigentes de formação continuada a nível estadual de cunho neoliberal, pragmático, padronizado e performativo sejam designadas à rede estadual de ensino, existem colégios que por meio da integração de suas equipes docentes e pedagógicas conseguem promover uma formação continuada no contexto escolar levando em consideração a realidade dos seus professores, suas necessidades e anseios, possibilitando o seu desenvolvimento profissional. A pesquisa tem como questão norteadora: Como ocorre a formação continuada dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas públicas do Paraná e qual sua relação com o desenvolvimento profissional docente? Objetiva conhecer a proposta de formação continuada ofertada pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental; discutir como acontece a formação continuada dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas públicas do Paraná; e desvelar as possibilidades de desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental por meio da formação continuada ofertada no espaço escolar na rede pública do Paraná. A pesquisa, de cunho qualitativo, documental e exploratório, foi fundamentada na praxiologia de Pierre Bourdieu (2003, 2004, 2011, 2013), a concepção de desenvolvimento profissional e formação continuada se respaldaram em João Formosinho (2009, 2014). Os dados foram produzidos por meio da aplicação de questionários *on-line* encaminhados às pedagogas e professores das disciplinas de português e matemática que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, e por entrevistas semiestruturadas presenciais ou de forma remota. Os quatro colégios participantes foram selecionados com base nos maiores indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, no ano de 2019, bem como a disciplina de atuação dos professores participantes, que integram tal indicador. Os dados foram tratados por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), levantando quatro categorias que englobam a formação docente por conta própria, as especificidades das escolas pesquisadas, a formação continuada e o desenvolvimento profissional em contexto e as políticas de formação docente da rede estadual de ensino do Paraná. Deflagra-se que a formação disponibilizada pelo governo paranaense com o enfoque em resultados e melhoria de indicadores educacionais é refutada pelos colégios pesquisados. As equipes pedagógicas e os docentes preferem realizar formações continuadas correlatas a realidade escolar a seguir na íntegra o proposto pela Secretaria de Educação. Por sua vez, as formações em contexto, embora tenham promovido o desenvolvimento dos professores, para se darem na perspectiva da práxis educativa, necessitam de um ancoramento teórico, o que poderia acontecer junto a universidades e entidades associadas à pesquisa científica.

Palavras-chave: Formação Continuada. Desenvolvimento Profissional. Formação em contexto.

ABSTRACT

DOMINGUES, Thaiane de Góis. **The continuing education of teachers of the final years of elementary school in the public system of Paraná.** 2023. 266 f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

This is a doctoral research of the Postgraduate Program in Education of the State University of Ponta Grossa and its object of study is the continuing education of teachers in the public school system of Paraná. It comes from the theses that although the current policies of continuing teacher education at the state level of a neoliberal, pragmatic, standardized and performative nature are assigned to the state education network, there are schools that through the integration of their teaching and pedagogical teams manage to promote continuing teacher education takes place in the school context, considering the reality of the teachers, their needs and wishes, enabling their professional development. Its guiding question is: How does the continuing education of teachers of the final years of elementary school in the public schools of Paraná take place and what is its relation to the professional development of teachers? It aims to know the proposal of continuing education offered by the State Department of Education and Sports of Paraná to teachers of the final years of elementary school; to discuss how the continuing education of teachers of the final years of elementary school in public schools of Paraná occurs; and to unveil the possibilities of professional development of teachers of the final years of elementary school through the continuing education offered in the school in the public system of Paraná. The research, qualitative in nature, documentary and exploratory, was based on the praxiology of Pierre Bourdieu (2003, 2004, 2011, 2013), the conception of professional development and continuing education were supported by João Formosinho (2009, 2014). Data were produced through the application of online questionnaires sent to pedagogues and teachers of Portuguese and mathematics who work in the final years of elementary school in Paraná, and through semi-structured interviews conducted in person or remotely. The four participating schools were selected based on the highest indicators of the State Basic Education Development Index, in 2019, as well as the subject of activity of the participating teachers, which integrate such indicator. The data were treated through Content Analysis (BARDIN, 2016), raising four categories that encompass teacher training on its own, the specificities of the schools surveyed, the continuing education and the professional development in context and teacher training policies of the state education network of Paraná. It appears that the training provided by the government of Paraná with a focus on results and improvement of educational indicators is refuted by the schools surveyed. Pedagogical teams and teachers prefer to carry out continuing education related to the school reality rather than following in full what is proposed by the State Department of Education. However, this process can be improved with in-context training anchored theoretically in the perspective of educational praxis together with universities and entities associated with scientific research.

Keywords: Continuing Education. Professional Development. In-context training.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|------------|--|-----|
| Figura 1 – | Perspectivas de formação continuada na Escola Digital do Professor – SEED – PR | 79 |
| Figura 2 – | Conhecimentos docentes na perspectiva de Shulman..... | 110 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Quantitativo e repositório de origem das pesquisas que integraram a revisão de literatura..... | 23 |
| Quadro 2 – Escolas selecionadas com base no IDEB 2019 (BRASIL, 2020d – Anos finais do Ensino Fundamental no Paraná..... | 37 |
| Quadro 3 – Professores que integraram a pesquisa..... | 39 |
| Quadro 4 – Pedagogas que integraram a pesquisa..... | 40 |
| Quadro 5 – Respondentes dos questionários de pesquisa..... | 43 |
| Quadro 6 – Modelo de realização de entrevistas com base na opção dos participantes..... | 46 |
| Quadro 7 – Levantamento de vídeos postados no Canal do Professor – Formação Continuada SEED – PR no ano de 2021 até o início do ano letivo de 2022..... | 76 |
| Quadro 8 – Ordenação de fases da carreira..... | 109 |
| Quadro 9 – Categorias e subcategorias da pesquisa, conforme parâmetros da Análise de Conteúdo de Bardin (2016)..... | 127 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Regiões da cidade das quais os alunos das escolas são oriundos.... | 137 |
| Gráfico 2 – Renda familiar predominantes dos alunos dos colégios pesquisados ... | 149 |
| Gráfico 3 – Participação das pedagogas nos momentos de planejamento de aulas, formulação de avaliações e acompanhamento do rendimento dos alunos | 165 |
| Gráfico 4 – Anos de docência dos professores pesquisados | 175 |
| Gráfico 5 – Anos de atuação profissional das pedagogas pesquisadas | 175 |
| Gráfico 6 – Relação entre diálogo, trabalho coletivo e reflexão docente..... | 181 |
| Gráfico 7 – Contribuições para o desenvolvimento profissional docente | 184 |
| Gráfico 8 – Relação entre o desenvolvimento profissional docente e o desenvolvimento da escola e da comunidade escolar | 185 |
| Gráfico 9 – Regime de contratação docente | 211 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-----------------|---|
| Anfope | Associação Nacional de Formação de Professores |
| BNC | Base Nacional Comum |
| BNC – Formação | Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica |
| BNC – FC | Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| Capes | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| Cefet | Centro Federal de Educação Tecnológica |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNPQ | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| CREP | Currículo da Rede Estadual Paranaense |
| DCNs | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DCNs – Formação | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica |
| DCNs – FC | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica |
| EPT | Educação Profissional e Tecnológica |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| Geprado | Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho Docente |
| GIEM | Gratificação de Incentivo Escalona e Mensal |
| GRAP | Gratificação de Resultado de Aprendizagem |
| Ibict | Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| INEP | Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| NRE | Núcleo Regional de Educação |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDE | Programa de Desenvolvimento Educacional |
| PEE | Plano Estadual de Educação |

| | |
|-----------|---|
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PSS | Processo Seletivo Simplificado |
| QPM | Quadro Próprio de Magistério |
| RCP | Referencial Curricular do Paraná |
| SAEB | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica |
| SAEP | Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná |
| SEED – PR | Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UEPG | Universidade Estadual de Ponta Grossa |

SUMÁRIO

| | | |
|---------|--|-----|
| | CONSIDERAÇÕES INICIAIS | 16 |
| | INTRODUÇÃO | 19 |
| | CAPÍTULO 1 – CAMINHOS DA PESQUISA | 30 |
| 1.1 | O CAMPO E OS AGENTES DA PESQUISA..... | 32 |
| 1.1.1 | TRAJETÓRIA DA SELEÇÃO DOS COLÉGIOS PESQUISADOS | 36 |
| 1.1.1.1 | CARACTERIZAÇÃO DOS AGENTES DA PESQUISA | 38 |
| 1.2 | PRODUÇÃO DE DADOS | 41 |
| 1.2.1 | QUESTIONÁRIOS | 42 |
| 1.2.2 | ENTREVISTAS | 44 |
| 1.3 | A ANÁLISE DOS DADOS | 47 |
| | CAPÍTULO 2 – A FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR | 54 |
| 2.1 | A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR..... | 54 |
| 2.1.1 | AS POLÍTICAS NACIONAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA | 57 |
| 2.1.1.1 | AS DIRETRIZES NACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 63 |
| 2.1.1.2 | AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA..... | 68 |
| 2.1.2 | A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PARANÁ | 74 |
| 2.1.2.1 | CANAL DO PROFESSOR..... | 75 |
| 2.1.2.2 | DIAS DE ESTUDO E PLANEJAMENTO | 78 |
| 2.1.2.3 | ESCOLA DIGITAL DO PROFESSOR | 78 |
| 2.1.2.4 | FORMAÇÃO PELA ESCOLA..... | 86 |
| 2.1.2.5 | GRUPOS DE ESTUDO FORMADORES EM AÇÃO..... | 86 |
| 2.1.2.6 | PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (PDE) | 88 |
| 2.1.2.7 | A TUTORIA PEDAGÓGICA | 90 |
| 2.2 | A FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTO..... | 92 |
| 2.2.1 | A ESCOLA COMO LÓCUS DA FORMAÇÃO CONTINUADA | 93 |
| 2.2.2 | A REPRODUÇÃO E AS POSSIBILIDADES DE REFLEXIVIDADE NA ESCOLA 97 | |
| 2.2.3 | A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA E AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DO PROFESSOR | 101 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 2.3 | DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR | 108 |
| 2.3.1 | RELAÇÕES ENTRE OS CAPITAIS DE PIERRE BOURDIEU E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR | 115 |
| 2.3.2 | A COMPETÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE | 120 |
| 2.3.3 | O <i>HABITUS</i>, A EXPERIÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES | 121 |
| | CAPÍTULO 3 – A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA SEED-PR E SUA RELAÇÃO COM O SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL | 126 |
| 3.1 | FORMAÇÃO DOCENTE POR DEMANDA PRÓPRIA..... | 127 |
| 3.1.1 | FORMAÇÃO INICIAL | 128 |
| 3.1.2 | FORMAÇÃO CONTINUADA POR DEMANDA PRÓPRIA | 130 |
| 3.2 | ESPECIFICIDADES DAS ESCOLAS PESQUISADAS | 134 |
| 3.2.1 | ASPECTOS FÍSICOS, ORGANIZACIONAIS E ESTRUTURAIS | 134 |
| 3.2.2 | <i>HABITUS</i> DOS DISCENTES | 144 |
| 3.2.3 | CAPITAIS VINCULADOS AOS FAMILIARES | 147 |
| 3.2.4 | HABITUS PROFESSORAL | 151 |
| 3.2.5 | CAPITAIS ASSOCIADOS AOS DOCENTES | 157 |
| 3.3 | FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO EM CONTEXTO 159 | |
| 3.3.1 | FORMAÇÃO CONTINUADA – CONCEITO E IDEALIZAÇÃO | 160 |
| 3.3.2 | FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTO | 164 |
| 3.3.3 | INTEGRAÇÃO ESCOLAR | 170 |
| 3.3.4 | EXPERIÊNCIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA | 174 |
| 3.3.5 | REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA | 180 |
| 3.3.6 | DESENVOLVIMENTO EM CONTEXTO | 184 |
| 3.3.7 | VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL | 189 |
| 3.4 | POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE DA SEED – PR..... | 192 |
| 3.4.1 | FORMAÇÕES CONTINUADAS PRESENCIAIS | 193 |
| 3.4.2 | FORMAÇÃO CONTINUADA <i>ON-LINE</i> | 197 |
| 3.4.3 | IMPACTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS | 204 |
| 3.4.4 | CONDIÇÕES DE TRABALHO | 210 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 217 |

| | |
|---|------------|
| REFERÊNCIAS..... | 225 |
| APÊNDICE A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA | 234 |
| APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES (TCLE) | 239 |
| APÊNDICE C – QUESTIONÁRIOS PARA PEDAGOGOS (AS) – ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ..... | 242 |
| APÊNDICE D – QUESTIONÁRIOS PARA PROFESSORES DE MATEMÁTICA E PORTUGUÊS – ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ | 251 |
| APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PEDAGOGOS (AS) – ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ | 261 |
| APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES DE MATEMÁTICA E PORTUGUÊS – ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ..... | 264 |

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Diferentemente de muitos relatos sobre a carreira docente, minha formação¹ em nível médio e a primeira graduação que cursei não foram na área pedagógica. Embora na minha infância, tenha iniciado sozinha a alfabetização de meu irmão, tendo apenas oito anos e me dedicado desde os doze anos em voluntariados em creches e uma instituição de educação especial, sempre dizia a todos que seria pediatra, porque queria cuidar de crianças. Na época em que cursava o Ensino Fundamental, a grande aposta dos pais era o ingresso de seus filhos no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (Cefet), conhecido por sua sigla, o Cefet, para uma formação que oportunizasse o acesso ao Ensino Superior. Me dedicava com afinco aos estudos e hoje, revisitando minha história consigo identificar por quantas vezes minha satisfação no ensino esteve presente. Porém, próximo à conclusão do Ensino Médio os desafios financeiros tornaram o acesso ao curso inviável. Consigo identificar que embora o capital cultural tivesse constante investimento, o econômico e o social² não me oportunizavam o acesso ao vestibular.

Por ser uma realidade mais próxima e acessível, iniciei no Curso de Tecnologia de Alimentos e para ter condições de me manter no curso, ingressei via serviço social da instituição como bolsista na instituição. Na seleção do setor a atuar optei pelo apoio à Gerência de Ensino e, novamente, estava em contato com o ambiente escolar. Foi um período em que tinha mais satisfação em desenvolver as atividades como bolsista do que me dedicar ao curso. Nesse intervalo de tempo, a instituição que sempre voluntariei precisou de apoio na área de coordenação e por conta dos anos de dedicação, experiência e conhecimento da realidade social da região, fui convidada a assumir o cargo. O passo seguinte foi ingressar no curso de Pedagogia. Além de se tratar de uma exigência legal para a atividade de coordenação, sentia a necessidade de buscar o conhecimento teórico para conseguir compreender os processos pedagógicos da creche e do abrigo de crianças com deficiência. Encontrei-me no curso. Na conclusão do curso de Pedagogia, realizei uma especialização na área de Educação Especial por sentir a necessidade de aprofundamento teórico em meu trabalho. Atuei como pedagoga em outras escolas,

¹ As considerações iniciais desta pesquisa são narradas em primeira pessoa do singular, por se tratarem da trajetória da autora.

² Os conceitos de capital cultural, econômico e social serão desenvolvidos ao longo do texto.

perfazendo quinze anos entre a Educação Especial, Educação Infantil, Educação Profissional e Tecnológica e assessoria educacional. Em comum a esses espaços, etapas e modalidades de ensino, o trabalho coletivo sempre permeou a prática pedagógica. Em cada etapa que ingressava, buscava especializações que me ancorassem no campo teórico e, por conta disso, cursei Educação Infantil, Psicopedagogia e Gestão Educacional. O meu desenvolvimento como profissional não aconteceu somente por meio dos cursos que realizei, envolvendo a prática e a experiência que obtive nas escolas, mas as formações continuadas oportunizaram o aprofundamento de meus conhecimentos e subsídios para o apoio na formação dos professores. A formação continuada docente, para além da minha própria formação, sempre se fez presente nas escolas, tanto em semanas pedagógicas, encontros de formação, quanto no planejamento e acompanhamento em sala de aula de turmas e professores.

Em minha última atuação como coordenadora pedagógica em uma escola de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em busca de respaldo para compreender o desenvolvimento dos conhecimentos dos professores ingressei na disciplina de Formação de Professores como aluna especial, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Tive a oportunidade de acessar, aprofundar, compreender e refletir acerca de conceitos, referenciais e políticas educacionais. Encerrei a disciplina maravilhada com as oportunidades que o estudo me propiciou e decidi buscar o ingresso no Mestrado. Os conhecimentos docentes dos professores da Educação Profissional e Tecnológica foram meu objeto de pesquisa. Aprofundei meu olhar acerca de tais conhecimentos utilizando como referencial teórico Lee Shulman (2004, 2019). A pesquisa teve como objetivos: analisar a constituição dos conhecimentos docentes de bacharéis, tecnólogos e licenciados que atuam na Educação Profissional e Tecnológica; desvelar o processo de associação da formação inicial e continuada, prática pedagógica e dos conhecimentos docentes entre bacharéis, tecnólogos e licenciados que atuam na Educação Profissional e Tecnológica. Em meio às análises de dados dos professores entrevistados, buscando atingir os objetivos da pesquisa, ficou evidente que o desenvolvimento dos conhecimentos docentes permeia a prática pedagógica do professor, se dá por meio da formação inicial, mas também na formação continuada. Ao identificar que o desenvolvimento do conhecimento dos professores ocorria no

exercício da docência e na escola, minhas reflexões sobre o papel da formação continuada se intensificaram.

Compreendendo que minha trajetória na EPT havia sido concluída, almejei buscar o doutoramento com a intenção de pesquisar a formação continuada, entretanto, em outra modalidade da educação. Inicialmente o intento foi buscar a pesquisa na Educação Infantil, remetendo aos meus primeiros anos de atuação profissional e experiência como pedagoga. Contudo, partindo do pressuposto que o processo de pesquisa se soma ao que coletivamente é constituído nos grupos de pesquisa e nos programas de Pós-Graduação, identifiquei a lacuna acerca do tema no estudo da formação continuada nos anos finais do Ensino Fundamental. Tal etapa de educação tem relevância em minha jornada profissional, tendo em vista minha atuação como psicopedagoga junto a alunos com dificuldade de acompanhamento escolar, professores e pedagogas de colégios das redes pública e privada, no Ensino Fundamental e Médio.

Após o início do Doutorado, ingressei com Professora Colaboradora na UEPG, no Departamento de Educação, atuando nos cursos de Licenciatura nas disciplinas referentes à área de Psicologia da Educação. O ingresso na docência no Ensino Superior foi mais uma possibilidade de atuar em minha área de pesquisa: a Formação de Professores.

É por meio desta trajetória que esta pesquisa até aqui chega e se apresenta. Perpassando a minha formação como pedagoga, os caminhos escolhidos e necessários de formação continuada e a inserção na pesquisa, como forma de compreender, analisar e contribuir com a realidade escolar.

INTRODUÇÃO

Diferentemente do que é apresentado no Parecer n. 14/2020, de 10 de julho de 2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE), versando sobre 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 (BRASIL, 2020b), não se entende neste trabalho que a formação continuada dos professores pode ser circunscrita a uma listagem de conhecimentos e saberes práticos que o levem ao exercício profissional do professor. Tampouco que Referenciais Profissionais Docentes para a Formação Continuada correspondam ao seu *corpus*, tendo em vista que levam à prescrição e padronização de um método de ensino por parte do professor, embora o Parecer aponte ao contrário.

A formação continuada está imbricada ao desenvolvimento profissional do professor, integrando a educação permanente dos docentes em um processo de ciclo de vida (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). O cunho prescritivo e a definição prévia do que precisa ser ensinado e aprendido pelo professor da educação básica não considera que a perspectiva de desenvolvimento é intrínseca, ou seja, parte do indivíduo, de seu interior e não de demandas ou percepções externas a ele. A concepção do desenvolvimento se relaciona com o desvelar de capacidades em um transcurso de aprimoramento contínuo, de forma ininterrupta, proveniente da relação do agente com o meio, de suas percepções de necessidades e busca de aprimoramento.

Os conhecimentos, valores, posicionamentos, atitudes são oriundos dos ensinamentos, aprendizagens, experiências e reflexões que permeiam as trajetórias individuais e coletivas, estando imbricados nos indivíduos dialeticamente. Isto posto, o desenvolvimento profissional envolve a cultura que é trazida do seio familiar, a escolarização e a aprendizagem que ocorrem no processo de formação delineado para a atuação profissional do professor. No caso da docência, considera-se que a licenciatura é o início formal da formação profissional do professor, sendo espaço para o seu crescimento e aprendizado. Entende-se que a formação para a docência, a despeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCNs – Formação) (BRASIL, 2020c), não se limita a uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação) (BRASIL, 2020c), que espelha a listagem de conteúdos a ser

ensinada aos alunos do Ensino Fundamental e Médio. Envolve a preparação do professor para a docência, para a formação humana e para uma perspectiva crítica de educação no espaço escolar.

A formação inicial possibilita a licença para a docência, mas não encerra o processo constitutivo do professor. A certificação em nível superior nas licenciaturas, a inserção no espaço escolar, com as possibilidades de aprendizagem oportunizadas na escola, assim como os momentos de estudo, trocas, reflexões e aprofundamentos que se fazem necessários na trajetória docente integram o desenvolvimento profissional do professor. Considerando as perspectivas de evolução do professor, as condições de trabalho, o reconhecimento e a valorização tanto no aspecto social quanto econômico compõem, igualmente, seu desenvolvimento.

Formosinho (2009) compreende que a formação continuada perpassa o processo de ensino e formação. O desenvolvimento profissional, por sua vez, está atrelado à aprendizagem e ao crescimento do professor. Acontece de forma associada ao processo contínuo de melhorias das práticas docentes, na perspectiva do enriquecimento pessoal do professor, mas também de seus alunos e da escola. Para tal, a formação continuada deve transcender à perspectiva prescritiva, padronizada ou delegada aos professores, como previsto pela Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – FC) (BRASIL, 2020b).

O documento apresenta como perspectivas de formação continuada

[...] cursos e programas de atualização, de aperfeiçoamento e de extensão, bem como das especializações lato sensu, Mestrados e Doutorados acadêmicos e profissionais, que sejam consonantes com os currículos das redes e as expectativas formativas das escolas, das redes escolares e dos professores, priorizando os programas que se estruturam a partir de atividades investigativas da prática e com componentes que estejam articulados com a prática docente e aos estudos de didática específica. (BRASIL, 2020b, p. 6).

O texto remete à valorização das atividades investigativas da prática docente, por meio da formação continuada, listando as possibilidades de estudo e pesquisa, partindo da realidade escolar. Trata-se do reconhecimento da necessidade da relação teoria e prática na formação continuada docente, algo, de fato, fundamental no trajeto formativo docente. Entretanto, é importante ressaltar um trecho que em uma leitura aligeirada pode tornar subliminar a intenção do redator. Os trajetos formativos devem estar “consonantes com os currículos das redes e as expectativas formativas da

escola.” (BRASIL, 2020b, p. 6). Partindo do pressuposto que os currículos escolares estão delimitados em sua abrangência à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica (BRASIL, 2017), entende-se que a lei, embora aponte uma perspectiva dialógica com a realidade, ratifica a formação imposta à educação nacional, circunscrita a conteúdos limitados a processos avaliativos externos.

No entendimento de que a formação continuada no espaço escolar é oriunda e está à mercê das políticas públicas, há de se considerar que a escola não se trata de um território de neutralidade dentro do espaço social, reproduzindo as relações nele postas (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Sendo assim, para legitimar os valores e ideais vigentes, faz-se necessária uma educação que compactue com a classe dominante. A materialização evidente deste processo, em especial nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (DCNs – FC) (BRASIL, 2020b), ocorre pela incorporação da terminologia competências e habilidades, sob a alegação que países que embasam sua formação nesse contexto obtêm bom desempenho docente e discente nas escolas. A inculcação dos valores dominantes se adensa ao apontarem competências gerais para a docência, dentre elas o enfoque da formação continuada com fins de aperfeiçoamento e eficácia profissional, em uma terminologia da esfera empresarial. Dentre as competências específicas descritas nas DCNs – FC (BRASIL, 2020b) estão conhecimento profissional, prática profissional no âmbito pedagógico e institucional e engajamento profissional, valendo-se de forma equivocada do referencial teórico de Shulman (2004, 2019), na busca da validação de termos e conceitos que permeiam a academia.

Na contramão dessa perspectiva, entende-se que a formação continuada deva romper com a visão tecnicista e pragmática de treinamento, reciclagem ou conformação do professor a métodos ou técnicas de ensino de conteúdos previamente conjunturados. Preconiza-se uma formação continuada que incorpore a práxis educativa³, por meio da reflexão entre a teoria e a prática, para que essa formação, por meio dos estudos no espaço escolar e em parceria com as instituições

³ Curado (2020, p. 111) aponta que “como visão de unidade, teoria e prática são dois componentes indissolúveis da ‘práxis’– definida como atividade teórico-prática –, ou seja, tem um lado ideal teórico e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar um do outro. Essa relação não é direta nem imediata, sendo feita através de um processo complexo, no qual algumas vezes se passa da prática à teoria e outras desta à prática.”

formativas, atenda aos anseios, percepções e necessidades do professor para o exercício da docência na escola, repensando-a de forma aprofundada, bem como analisando as relações sociais de poder e o papel do professor no contexto social, político, econômico e cultural da sociedade. Considera-se que a formação continuada pode acontecer no contexto escolar, por meio do aprendizado docente, dando ênfase à dialogicidade entre teoria e prática, legislação e realidade da escola, contando com o posicionamento do professor como agente de desenvolvimento humano (FORMOSINHO, 2009), oportunizando perspectivas para o seu próprio crescimento, integrado ao da comunidade escolar. Entretanto, como aponta Ferreira (2009), a prática por si só não é formadora, pode ser analisada, refletida e compreendida, desde que à luz de um referencial teórico, fundamental para a efetivação de um projeto de formação no espaço escolar.

Partindo desse entendimento, a pesquisa se iniciou com uma revisão de literatura⁴ no início do ano de 2020, por meio dos descritores: formação continuada e desenvolvimento profissional docente na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict). O intuito foi identificar o que já havia sido pesquisado e discutido sobre o tema, transpondo a visão de fragilidade da formação continuada e inviabilidade de desenvolvimento docente. A revisão de literatura possibilita o estudo da produção do conhecimento acerca do tema da pesquisa, englobando-o no contexto científico:

[...] durante sua realização exige que o pesquisador se situe no processo, analisando criticamente o atual estado de conhecimento de sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas. (ALVES, 1992, p. 54).

Sintetiza, assim, o estado atual do conhecimento da pesquisa, as abordagens, conclusões e pontos que serão complementados por meio do estudo, partindo das comparações entre as teses e dissertações analisadas. Por meio de tal processo, analisa-se os achados das pesquisas realizadas, bem como seus pontos

⁴ Para maior aprofundamento acerca da revisão de literatura realizada, acessar o artigo: *A formação continuada e sua relação com o desenvolvimento profissional docente: o que apontam as pesquisas brasileiras*, publicado no Dossiê Temático: Formação continuada de professores da Educação Básica: investimento no processo de emancipação humana (TOZETTO; DOMINGUES, 2022).

convergentes e divergentes, a compreensão que se tem do objeto de pesquisa, as modificações que ocorreram entre a publicação dos achados e o momento em que se encontra. Avanços e retrocessos que marcam os períodos pesquisados em comparação a atual realidade.

A pesquisa levou inicialmente a 8.934 teses e dissertações nas duas plataformas. Com base neste quantitativo foi utilizado o recurso de filtros de pesquisa, circunscrevendo os achados apenas a pesquisas desenvolvidas entre os anos de 2013 e 2019, tendo em vista que os textos anteriores a 2012 não estão disponíveis. Foram selecionadas pesquisas exclusivamente à área de avaliação, conhecimento e concentração correlatas à educação. Com isso reduziu-se a análise a 1.482 documentos na plataforma da Capes. Comparou-se os documentos selecionados aos achados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), tendo em vista que havia teses e dissertações que constavam nas duas plataformas. Ao longo do primeiro semestre de 2020 realizou-se a leitura de títulos, resumos, introdução e conclusão de todos os trabalhos. Buscou-se identificar pesquisas de relacionavam a formação continuada ao desenvolvimento profissional docente.

Quadro 1 – Quantitativo e repositório de origem das pesquisas que integraram a revisão de literatura

| Tipo de pesquisa | Plataforma ou repositório | Trabalhos selecionados por leitura de resumos, introduções e conclusões | Trabalhos selecionados após leitura completa da pesquisa |
|-------------------------|----------------------------------|--|---|
| Tese | Ibict | 2 | 4 |
| | Capes | 7 | |
| Dissertação | Capes | 21 | 6 |
| | Ibict | 4 | |

Fonte: a autora (2021).

Por meio da revisão de literatura dos dez trabalhos selecionados, identificou-se que embora a formação continuada seja discutida e apontada como requisito para o desenvolvimento profissional docente, isso não aconteceu na redação das pesquisas. Percebeu-se que a defesa de uma formação continuada que possibilite o desenvolvimento dos professores, das escolas e alunos é emergente e o apontamento claro de tal associação no escopo de pesquisas se faz necessário.

As pesquisas estudadas apontam a retórica frequente de que a qualidade da educação perpassa a formação de professores. Sob essa premissa, delegam-se pacotes de formação continuada de cunho pragmático, pautados em metodologias de ensino, com o objetivo de alavancar indicadores educacionais. Entretanto, quando

correlata ao desenvolvimento profissional do professor, a formação se torna um dos elementos para a educação com tal qualidade requerida. O desenvolvimento docente engloba outros elementos que precisam ser defendidos e incorporados a uma formação continuada reflexiva, com foco na escola, respaldo teórico e científico e participação docente.

As dissertações e teses analisadas que ativeram seu estudo ao Estado do Paraná, quatro no total, não se focaram exclusivamente nos professores do Ensino Fundamental dos anos finais. Versam sob olhar documental ou referente à realidade de uma única escola, cidade ou localidade. Quanto aos objetivos de pesquisa, percebe-se, da mesma forma, que não ocorreram pesquisas sobre a formação continuada atual no Estado. A escuta dos professores e o desenvolvimento da equipe docente, por sua vez, não foram relacionados em outros estudos desenvolvidos até o momento. Por meio da revisão de literatura pode-se assegurar que os agentes e os objetivos da pesquisa incorporam aos estudos já realizados novos dados, perspectivas e análises acerca da formação docente paranaense.

Em análise às produções do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), em que o doutoramento da pesquisadora se desenvolveu, entende-se que o tema deu continuidade a estudos anteriores sobre as políticas de formação de professores no Estado do Paraná. Entretanto, o propósito de busca por escolas que conseguem superar as limitações e amarras que são impostas, promovendo uma formação continuada que possibilite o desenvolvimento profissional do professor, será o seu diferencial em relação ao que foi pesquisado anteriormente no PPGE, cujos termos formação continuada e desenvolvimento profissional do professor se adaptam ao referencial teórico deste projeto. A pesquisa foi incorporada às atividades do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho Docente (Geprado) que tem se debruçado sobre a formação continuada dos licenciados em Pedagogia em seus estudos, dentro da realidade paranaense, trazendo como diferencial o estudo dos anos finais do Ensino Fundamental e a seleção dos licenciados em matemática e português atuantes na docência como pesquisados, tendo por objeto a formação continuada dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública do Paraná.

Por sua vez, o questionamento norteador desta pesquisa de doutorado é: Como ocorre a formação continuada dos professores dos anos finais do Ensino

Fundamental de escolas públicas no Paraná e qual sua relação com o desenvolvimento profissional docente?

Em busca do esclarecimento de tais questões, traçou-se como objetivos: conhecer a proposta de formação continuada ofertada pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED – PR) aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental; discutir como acontece a formação continuada dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas públicas do Paraná; e desvelar as possibilidades de desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental por meio da formação continuada ofertada no espaço escolar na rede pública do Paraná.

A revisão das produções correlatas à formação continuada e desenvolvimento profissional do professor reforçou as concepções epistemológicas da autora, de forma que a pesquisa é fundamentada na praxiologia de Pierre Bourdieu (2003, 2004, 2011, 2013). Adotando uma perspectiva diferenciada das pesquisas já realizadas acerca do desenvolvimento profissional e formação continuada, respalda-se em João Formosinho e Julia Oliveira-Formosinho para as discussões sobre o tema, associando-os aos conhecimentos docentes de Lee Shulman. No contexto da escola e políticas públicas de formação de professores o aporte teórico se deu por Popkewitz (1997), Ball, Maguire e Braun (2016) e Costa (1995).

No aspecto metodológico da pesquisa, o critério de seleção das escolas participantes ocorreu inicialmente por levantar colégios de diferentes regiões do Estado do Paraná e que pudessem contar com processos formativos docentes diferenciados. Por considerar que o desenvolvimento profissional dos professores pode estar correlacionado ao desenvolvimento dos alunos, foi realizado um levantamento nos dados do Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁵ (Ideb). Considerando-se o ingresso no Doutorado no ano de 2019, utilizou-se esse ano como referência do indicador. Comumente o INEP divulga os dados do Ideb no ano posterior à realização de avaliações, assim sendo, os dados foram apresentados no ano de 2020, com referência ao ano de 2019 (BRASIL, 2020d). Buscou-se, desse

⁵ O “IDEB reúne os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2021).

modo, as escolas dos anos finais do Ensino Fundamental no Estado do Paraná que alcançaram o melhor escore na avaliação realizada. Chegou-se a quatro escolas localizadas nas regiões oeste, centro-oriental, norte central e centro-sul do Estado. Como agentes⁶ da pesquisa foram selecionados professores e pedagogas⁷. Considerando as áreas avaliadas pelo IDEB, a amostragem de professores foi restrita à docência nas disciplinas de português e matemática, que são submetidas às avaliações externas e ministradas por licenciados em letras e matemática nos anos finais do Ensino Fundamental. Por sua vez, por compreender que a formação continuada no espaço escolar é realizada por meio do pedagogo (FORMOSINHO, 2014), tanto em momentos formais quanto semanas pedagógicas, bem como por meio do acompanhamento docente e discente ao longo do ano letivo, a pesquisa também engloba esses profissionais.

Considerando as questões, objetivos, campo e agentes da pesquisa, a tese que se apresenta é que: embora as políticas vigentes de formação continuada a nível estadual de cunho neoliberal, pragmático, padronizado e performativo sejam designadas à rede estadual de ensino, existem colégios que por meio da integração de suas equipes docentes e pedagógicas conseguem promover uma formação continuada no contexto escolar levando em consideração a realidade dos seus professores, suas necessidades e anseios, possibilitando o seu desenvolvimento profissional.

A tese se vale da possibilidade de haver no Estado do Paraná escolas que adotando práticas diferenciadas de formação continuada, com a participação docente, conseguem associar o processo formativo ao desenvolvimento profissional dos

⁶ “A adoção do termo ‘agente’ por Bourdieu está relacionada ao seu esforço de construção de uma teoria da ação prática, ou seja, de um conhecimento sobre o modo como os agentes concretos, inseridos em uma posição determinada do espaço social e portadores de um conjunto específico de disposições incorporadas agem nas situações sociais. [...] O conhecimento praxiológico e a noção de agente a ele associada é apresentado e defendido, então, pelo autor como uma alternativa capaz de solucionar os problemas decorrentes das perspectivas subjetivista e objetivista.” (NOGUEIRA, 2017a, p. 26).

⁷ Adota-se o termo pedagoga como definição para todos os profissionais licenciados em Pedagogia que integraram a coleta de dados (questionários, entrevistas e grupos de discussão) nesta pesquisa. Tal terminologia está associada à definição predominante dada pelas Instituições de Ensino Superior (IESs) públicas no Paraná (cuja rede de ensino está sendo pesquisada) que possuem o Curso de Licenciatura em Pedagogia. Dentre os treze planos de curso de Pedagogia analisados pela pesquisadora, ofertados presencialmente nas IES públicas do Paraná, dez adotam o termo “pedagogo” nos objetivos e/ou perfil de profissional para definir o profissional de educação que recebe o licenciamento no curso. O uso do substantivo no gênero feminino, por sua vez se dá por conta de todas as profissionais agentes da pesquisa serem mulheres.

professores. Para tal, a tese se alicerça no referencial teórico (FORMOSINHO, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002) que postula essa possibilidade, da existência de um *habitus*⁸ de professores diferenciado em escolas que os integram e conseguem adotar uma práxis educativa associada à formação continuada.

Considera-se que o tema da pesquisa é relevante à formação de professores e tem elementos para seu ineditismo. Integra pesquisas desenvolvidas sobre a formação continuada e desenvolvimento profissional de professores, entretanto, associando os conceitos sob um referencial teórico diferenciado. Atualiza as pesquisas sobre políticas de formação continuada no Paraná e possibilita a análise de escolas dos anos finais do Ensino Fundamental em diferentes regiões do Estado, por meio da escuta de seus professores e pedagogas. Todavia, salienta-se que remete à busca de formações que oportunizem o desenvolvimento profissional do professor, de forma a não recair em achados recorrentes de pesquisas anteriores.

Após a aprovação no Comitê de Ética do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) (Apêndice A) por meio da Plataforma Brasil e autorização de pesquisa por parte de cada Núcleo Regional de Educação (NREs) responsável pelas escolas selecionadas, realizou-se o contato com tais escolas. Ocorreu tanto por meio dos NREs quanto dos professores e pedagogas o aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B). A produção de dados aconteceu mediante questionários realizados na plataforma *Google Forms* dirigidos a todos(as) os(as) pedagogas e professores das disciplinas de português e matemática dos anos finais do Ensino Fundamental dos quatro colégios (Apêndices C e D). A aplicação de questionários *on-line* foi adotada dada a distância entre a pesquisadora e os agentes da pesquisa e o estado pandêmico⁹ vivenciado pela sociedade, no primeiro momento de produção de dados. Considerando a relevância do esclarecimento de pontos fundamentais para o alcance dos objetivos da pesquisa, entrevistas semiestruturadas (Apêndices E e F), redigidas com base no levantamento e análise de dados dos questionários, foram realizadas com os professores e pedagogas que aceitaram a continuidade do estudo. O processo

⁸ “disposições inconscientes que são o produto da incorporação das estruturas e propriedades de posição e que conduzem a práticas que exprimem a posição de sua lógica sem que exista uma passagem explícita pela consciência.” (BOURDIEU, 2020b, p. 93).

⁹ Decretado em 11 de março de 2020 por Tedros Adhanom, diretor geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), ao caracterizar a contaminação causada pelo vírus da Covid - 19 (Sars-Cov-2) como de disseminação geográfica rápida (UNA-SUS, 2020).

ocorreu por meio da plataforma *Google Meet*, bem como presencialmente, de acordo com a disponibilidade apontada por cada colégio participante.

A utilização de instrumentos de produção de dados variados na pesquisa qualitativa, no caso os documentos consultados no site da SEED- PR, os questionários e as entrevistas, envolvendo de forma ativa os agentes e pesquisadores, auxiliam no estabelecimento de harmonia e credibilidade com as pessoas no estudo, de acordo com Creswell (2007). Partindo desse entendimento, tanto os instrumentos quanto os questionamentos podem sofrer alterações com base no andamento da pesquisa, dos estudos do referencial teórico, do contato com o campo e com os pesquisados, adequando-se ao dinamismo e ao caráter interpretativo de dados, característico do processo qualitativo de pesquisa.

A análise de dados, por sua vez, teve o respaldo teórico em Bardin (2016), na busca da compreensão das comunicações realizadas pelos agentes para “além dos seus significados imediatos, parecendo útil o recurso à análise de conteúdo.” (BARDIN, 2016, p. 34). 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 compreendidos. Baseando-se na análise do conteúdo, buscou-se as comunicações explícitas, mas também as subliminares transmitidas por meio dos questionários, pelas análises realizadas e os novos questionamentos em entrevistas, chegando-se às conclusões da pesquisa.

Para apresentar os dados produzidos e os resultados obtidos por meio das análises realizadas, atendendo tanto à questão norteadora quanto aos objetivos da tese, o texto foi organizado em três capítulos. O primeiro versa sobre os caminhos da pesquisa. Apresenta detalhadamente o campo pesquisado, a trajetória da seleção dos colégios, a escolha e o processo de produção de dados por meio dos questionários e entrevistas realizadas. Discorre sobre os procedimentos adotados de análise de dados, tanto no processo de organização quanto de categorização das informações.

O segundo capítulo refere-se à formação continuada e o desenvolvimento profissional do professor. Inicia a discussão abordando o que se entende nesta pesquisa por formação continuada, perpassando as atuais políticas nacionais de formação inicial e continuada de professores. Transcorre sobre dados levantados acerca da formação continuada dos professores da rede estadual de ensino do

Paraná, esmiuçando os itens contemplados no site da SEED – PR. À luz do referencial teórico de Formosinho (2009, 2014), Oliveira-Formosinho (2009) Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002) apresenta a formação continuada em contexto. Por meio das discussões de Bourdieu (2015, 2018) e Bourdieu e Passeron (2014) apresenta o papel da reprodução na escola e a reflexividade docente como possibilidade de desvelar a dominação e promover o desenvolvimento profissional do professor. Para tal, associa a formação continuada às condições de trabalho do professor e aos programas formativos em contexto. O capítulo encerra sua discussão, abordando o desenvolvimento profissional do professor, relaciona os capitais culturais do professor aos seus conhecimentos docentes. Apresenta as competências em uma abordagem pautada no desenvolvimento docente, com tessituras sobre a experiência e a constituição do *habitus* dos professores.

O terceiro e último capítulo consiste nos achados da pesquisa, organizado por meio das quatro categorias levantadas, a saber: Formação docente por demanda própria; Especificidades das escolas pesquisadas; Formação continuada e desenvolvimento em contexto; e Políticas de formação docente da SEED – PR. As categorias são desdobradas em dezoito subcategorias constituídas por meio da análise das respostas dos questionários e das entrevistas dos agentes à luz do referencial teórico da pesquisa.

Almeja-se que a pesquisa traga contribuições para a formação docente, por meio dos dados produzidos e das reflexões que permeiam o seu texto, oriundas dos momentos de contato da pesquisadora com os agentes envolvidos e do aprofundamento teórico oportunizado pelo doutoramento. Os resultados serão divulgados às escolas participantes, de forma que oportunize reflexões sobre a formação continuada que tem sido realizada, bem como sobre as possibilidades de desenvolvimento profissional dos professores. Pretende-se, da mesma forma, que o texto, a ser publicado em eventos e artigos científicos, deflagre a formação continuada que tem sido desenvolvida pelos colégios pesquisados, ora tangenciando, ora concomitante às determinações impostas pela SEED – PR, bem como a dificuldade que as escolas têm encontrado em se manter no enfoque do desenvolvimento de seus alunos e professores frente às políticas educacionais e de formação continuada que têm sido implementadas pelo governo estadual do Paraná.

CAPÍTULO 1 – CAMINHOS DA PESQUISA

Ao abordar o enfoque epistemológico e metodológico de uma pesquisa, Gamboa (2007) nos traz que

Quando investigamos, não somente produzimos um diagnóstico sobre um campo problemático, ou elaboramos respostas organizadas e pertinentes para questões científicas, mas construímos uma maneira de fazer ciência e explicitamos uma teoria do conhecimento e uma filosofia. Utilizamos uma forma de relacionar o sujeito e o objeto do conhecimento e anunciamos uma visão de mundo, isto é, elaboramos, de maneira explícita ou oculta, uma epistemologia, uma gnosologia e expressamos uma ontologia. (GAMBOA, 2007, p. 46).

Estabelecendo a relação entre o objeto de pesquisa, os objetivos delineados e o campo a ser estudado designou-se como referencial epistemológico-metodológico desta pesquisa a sociologia reflexiva ou praxiologia de Bourdieu. Embora tal concepção tenha permeado pesquisas anteriormente realizadas pela autora, a definição aconteceu após o aprofundamento teórico sobre a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente, a seleção da etapa de ensino a ser pesquisada, bem como os critérios para a designação das escolas em que se daria o estudo. Após a correlação dos dados e o levantamento de hipóteses identificou-se que a perspectiva de Bourdieu quanto à sua postura epistemológica, associada ao método adotado pelo autor em suas pesquisas, articula-se a esta pesquisa, dando a ela uma “lógica interna bem fundamentada” (GAMBOA, 2007, p. 59), ao buscar compreender como se articulam os “planos da estrutura e da ação.” (NOGUEIRA, 2017a, p. 27).

É uma pesquisa que se atém à percepção do campo, a descrição do que se percebe, o estudo das classificações sociais, o posicionamento dos agentes, a busca pela reclassificação sob o olhar da pesquisadora, por meio das análises que realiza. Dessa forma, é uma pesquisa exploratória que associa os dados oriundos da investigação aos conceitos provenientes do referencial teórico.

Por sua característica qualitativa, corrobora em suas características ao proposto por Bogdan e Biklen (1994, p. 47-48), ao sinalizarem que se tratam de estudos em que

[...] a fonte direta é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...], é descritiva [...]. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...] tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. [...] O significado é de importância vital.

Dessa maneira, a pesquisadora, ao analisar a realidade, não parte de um ponto de vista neutro, devendo dessa maneira se auto-objetivar de forma a estabelecer as análises sob a perspectiva científica, ancorada teórica e epistemologicamente, porém “[...] os fatos sociais são socialmente construídos e o agente social, como o cientista, constrói tão bem como mal e pretende impor, com maior ou menor força, a sua visão singular da realidade, o seu ‘ponto de vista’.” (BOURDIEU, 2017b, p. 122).

Entende-se que, ciente que sua análise não será de neutralidade, pela perspectiva das ciências sociais, o pesquisador descreve a realidade que encontra, para que, por meio de tal descrição, apresente o objeto e estabeleça relações entre ou dentro dos campos. No caso específico da pesquisa, a descrição do campo educacional e político, as relações entre eles na formação continuada e no desenvolvimento profissional docente, para além dos resultados obtidos pelas escolas em avaliações externas.

Conforme Bourdieu (2017b, p. 123), “o analista faz parte do mundo que ele procura objectivar e a ciência que ele produz é apenas uma das forças que se defrontam nesse mundo.” Relacionando essa premissa às características da pesquisa qualitativa postas por Bogdan e Biklen (1994), considera-se que em meio aos instrumentos de produção de dados o significado do que é falado se sobressai ao entendimento literal do que é dito, de maneira a compreender quem fala, de onde fala, sob quais influências e porque o faz. O significado levantado pelo pesquisador se trata, também, de um posicionamento sobre a realidade, oriundo de suas reflexões.

Não se trata de uma nova forma de saber absoluto, mas de exercer uma forma específica de vigilância epistemológica, a mesma que deve efectuar esta vigilância sobre um terreno em que os obstáculos epistemológicos são, primordialmente, obstáculos sociais. (BOURDIEU, 2017b, p. 123).

Ou seja, trata-se de transpor os determinismos que estão postos no momento que nos deparamos com o objeto de estudo e as relações estabelecidas no campo pesquisado. Ir além do que emerge em um primeiro olhar, rompendo inclusive com as impressões primeiras do pesquisador ou com aquilo que já foi pesquisado e compartilhado sobre o tema. Saindo do senso comum, mas ao mesmo tempo não tentando conformar as análises às hipóteses de estudo, Bourdieu (2017b) nos traz o conceito de crítica reflexiva e de prudência epistemológica, de maneira que o pesquisador consiga romper com “tendências e as tentações inerentes a um sistema

de disposições, a uma posição ou à relação entre ambos.” (BOURDIEU, 2017b, p. 127). Ter clareza que há no objeto, no campo pesquisado, disposições prévias que permeiam o que é observado, questionado, respondido, permite-nos compreender que se colocar na condição de pesquisador não é se isentar de suas perspectivas pessoais, mas não permitir que sua impressão como agente se sobreponha aos achados científicos. Para tal, Bourdieu e Chartier (2012, p. 47) nos sugerem, remetendo a Durkheim, “tratar os fatos como coisas”, de maneira que não caiamos na ilusão da compreensão imediata, sendo esta ilusão o obstáculo da compreensão. Na relação com a pesquisa, considerando a pesquisadora como integrante do campo educacional, e integrante da Associação Nacional de Formação de Professores (Anfope), tanto o aspecto da vigilância quanto da prudência se fizeram necessários, no sentido de permitir a imersão dos achados, para além de seus posicionamentos políticos, estudos anteriores e opiniões prévias sobre o objeto. Ou seja, “objetivar, tornar visíveis mecanismos completamente inconscientes, que escapam a consciência.” (BOURDIEU; CHARTIER, 2012, p. 50).¹⁰

De forma a demonstrar o movimento de constituição da pesquisa, dividiu-se o capítulo na apresentação do campo e dos agentes da pesquisa, nos critérios utilizados na seleção dos mesmos, nos procedimentos de coleta de dados e no método de análise que foi utilizado, de maneira a demonstrar as relações que integraram a investigação e sua posterior discussão, no terceiro capítulo.

1.1 O CAMPO E OS AGENTES DA PESQUISA

A compreensão de campo desta pesquisa tem respaldo em Bourdieu, ao considerá-lo “um microcosmo incluído em um macrocosmo constituído pelo espaço social global. [...] um ‘sistema’ ou ‘espaço’ estruturado de posições ocupadas pelos diferentes agentes do campo.” (LAHIRE, 2017, p. 64). Destarte, para além do espaço geográfico, especificamos por meio do conceito de “campo”, considerando que o seu fator estruturante são as relações sociais, políticas, econômicas e de poder que o permeiam. Posto isto, designa-se a educação como campo desta pesquisa em um

¹⁰ Essa relação, em demonstrar de forma clara a diferença entre a objetividade e a subjetividade na pesquisa por alguém que está inserido na situação, é denominada por Bourdieu como “experimentação epistemológica”. Nesse processo, o pesquisador cede à tentação objetivista e o próprio objeto o leva a enfrentar seus interesses subjetivos. (BOURDIEU; CHARTIER, 2012).

entendimento que transpõe a perspectiva de demarcação física de espaço e designa o campo como sistema ao qual a formação continuada, como subsistema¹¹ integra, permeada por relações políticas, sociais e legais entre os agentes pesquisados, os professores e as pedagogas. Tal proposição embasa-se igualmente em Bourdieu e seus estudos sobre os mais diversos campos que apontam

[...] que existem homologias estruturais e funcionais entre todos os campos [...] permitindo levar a um nível de generalidade e de formalização mais elevado os princípios teóricos envolvidos no estudo empírico de universos diferentes e as leis invariantes da estrutura e da história de diferentes campos. (BOURDIEU, 2020b, p. 65).

O subcampo da formação de professores engendra tanto os aspectos pertinentes às discussões, estudos, legislação, composição curricular da formação inicial quanto os aspectos formativos que sucedem a diplomação do professor, que perfazem o campo da educação. Caracteriza-se como subcampo por intermédio das relações de poder entre os que concebem, legislam e/ou atuam na formação docente, imersas em convicções e objetivos a serem alcançados por meio de modelos formativos dos professores. Essas dualidades ficam claras mediante os estudos do subcampo da formação de professores que elucidam os diferentes modelos propostos, correlatos aos agentes que os estruturam e apoiam.

Os modelos – de que se destacam, nas discussões mais correntes das políticas formativas, os integrados versus os sequenciais, os transmissivos versus os reflexivos – constituem referenciais teóricos importantes enquanto instrumentos de análise e/ou reconstrução de práticas de formação que se desejam promotoras das competências profissionais visadas. Os modelos de formação haverão assim de funcionar como teorizações de referência utilizadas e mobilizadas na

¹¹ É importante ressaltar a defesa de Diniz-Pereira (2013, p. 152) do campo de pesquisa de formação de professores, identificando-o como “um campo de lutas e interesses em que relações de força e de poder definem as principais temáticas e metodologias de pesquisa, assim como as mudanças sofridas por ele ao longo dos anos. Reconhecida como campo de pesquisa pela comunidade internacional de pesquisadores em Educação apenas no início da década de 1970, a formação de professores é um campo relativamente novo que se consolida como tal apenas na segunda metade dos anos de 1980.” Entretanto, tendo em vista que essa tese não versou exclusivamente sobre o estudo das pesquisas acerca da formação de professores, envolvendo as instituições e as políticas da Educação Básica, relaciona-se ao sistema educacional no espaço social, tendo a formação docente como um subsistema. A caracterização da formação de professores como subcampo da pesquisa baseia-se, assim, na análise sociológica de Bourdieu de campo (2004b, p. 20) como um microcosmo dotado de leis próprias, um universo intermediário “no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas.” Considerando que o campo da educação rege sob os mesmos determinantes a formação de professores, determinando por meio de suas estruturas o que os agentes podem e não podem fazer, considera-a, nesta perspectiva, como um subcampo, algo que integra o campo educacional.

formação, segundo uma lógica contextual e adaptativa. (ROLDÃO, 2017, p. 193).

O subcampo da formação de professores materializa as suas diferentes perspectivas por meio de modelos que espelham fundamentos teóricos e epistemológicos de seus agentes. É permeado pelas tensões entre diferentes paradigmas acerca da educação que, por consequência, defendem pontos de vista distintos sobre como estabelecer a formação dos professores. Para além de tais perspectivas sobre a formação docente o campo é engendrado por relações de poder, “força, estratégias e interesses” (BOURDIEU, 2004a, p. 170) que determinam os rumos almejados para a sociedade, espelhando-os em diretrizes e regulamentações do campo da educação com argumentos que mascaram as reais intenções das classes dominantes, a manutenção do *status quo*.

Adentrar ao estudo do subcampo da formação de professores possibilita o desvelamento das relações de poder, compreender suas lógicas, suas ações, a força com que ocorrem imposições e a violência simbólica¹² que sublima intenções sob o véu de melhorar a educação por meio da formação docente.

Compreender a gênese social de um campo, e aprender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, *tornar necessário*, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os actos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir. (BOURDIEU, 2020a, p. 68).

Em analogia ao apresentado na teoria de campos de Bourdieu, percebe-se que a compreensão do campo literário por ele discutida aplica-se igualmente ao campo da educação e, conseqüentemente, ao subcampo da formação de professores. Compreender as crenças, os jogos de linguagem que permeiam diretrizes e discursos, o que é materializado no campo, mas também o que fica subliminar, levando a *habitus* inculcados e reproduzidos no espaço escolar. Apresenta assim a importância de trazer

¹² “A violência simbólica, cuja realização por excelência certamente é o direito, é uma violência que se exerce, se assim podemos dizer, *segundo as formas*, dando forma. Dar forma significa dar a uma ação ou a um discurso a forma que é reconhecida como conveniente, legítima, aprovada, vale dizer, uma forma tal que pode ser produzida publicamente, diante de todos, uma vontade ou uma prática que, apresentada de outro modo, seria inaceitável. [...], é esta força propriamente simbólica que permite à força exercer-se plenamente fazendo-se desconhecer enquanto força e fazendo-se reconhecer, aprovar, aceitar, de fato de se apresentar sob uma aparência de universalidade – a da razão ou da moral.” (BOURDIEU, 2004a, p. 106).

isso à luz, apontando as arbitrariedades, mas, ao mesmo tempo, relacionando-as aos seus resultados, ou seja, a formação dos professores.

A formação de professores como subcampo de pesquisa é igualmente alvo de diferentes perspectivas de estudo. Focando-se nos olhares que se têm à sua relação com o desenvolvimento profissional do professor evidencia-se, em especial no Brasil, por meio do levantamento do referencial teórico utilizado por todas as pesquisas analisadas na revisão de literatura que ancorou esta tese, que Carlos Marcelo Garcia, Francisco Imbernón, Antonio Nóvoa, Julia Oliveira-Formosinho e João Formosinho são os autores que comumente permeiam as discussões no subcampo da formação de professores. A perspectiva de formação continuada em contexto teve um maior enfoque por parte dos dois últimos autores, Oliveira-Formosinho e Formosinho. Cada autor versa suas pesquisas e discussões em consonância com a epistemologia e teoria que o ancora.

Sob esse aspecto, o olhar sistêmico da formação de professores, em especial, da formação continuada em contexto em Formosinho e Oliveira-Formosinho ocorre em uma perspectiva contextual do desenvolvimento profissional do professor ao dos alunos e da escola. Sendo assim, demarca-se o olhar de análise do subcampo da formação de professores, ancorando-se seus estudos, de forma a “apreender a particularidade na generalidade, a generalidade na particularidade” (BOURDIEU, 2004a, p. 171), características da noção de campo que Bourdieu nos apresentou.

Na ótica de Oliveira-Formosinho (2009, p. 265), o desenvolvimento profissional docente

[...] não ocorre num vácuo. Cada vez mais se tem vindo a reconhecer a importância dos contextos no desenvolvimento profissional dos professores. Há assim consenso acerca do carácter contextual do processo de melhoria da escola [...] porque o homem é um ser social, o desenvolvimento profissional é contextual.

Partindo dessa relação, presume-se que, se há desenvolvimento no contexto escolar, há possibilidade de haver desenvolvimento profissional do professor. À vista disso, dentro do subcampo pesquisado da formação de professores, passou-se a almejar o estudo de relações mais circunscritas, posteriores à formação inicial e que acontecessem em espaços escolares, possibilitando o desenvolvimento profissional do professor em contexto.

1.1.1 Trajetória da seleção dos colégios pesquisados

Considerando as relações estabelecidas comumente entre a qualidade da formação docente e do ensino, a associação do desenvolvimento docente ao discente, bem como as métricas disponíveis que aferem formalmente os processos de melhorias e desenvolvimento escolar, considerou-se o IDEB como um instrumento de busca e seleção de escolas cujo contexto escolar poderia promover o desenvolvimento dos professores.

Deixa-se claro que tal critério considerou apenas a classificação primária (BOURDIEU, 2020b) posta na sociedade acerca da qualidade de educação¹³. Dentro dos processos utilizados pelos sistemas de ensino, o IDEB é um

[...] condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade para a Educação Básica, que tem estabelecido, como meta para 2022, alcançar média 6 – valor que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável ao dos países desenvolvidos.¹⁴

Nos critérios de constituição do IDEB no Brasil, são analisados os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB¹⁵) e os dados de aprovação escolar com base no Censo Escolar. Tratam-se de dois indicadores, o que nos critérios de classificação *bourdieusianos* seriam considerados como classificação artificial, que

[...] têm como critério uma característica escolhida mais ou menos arbitrariamente ou segundo uma finalidade estabelecida por decisão, e o

¹³ Diferentemente da conotação dada pelos documentos oficiais ao termo qualidade, essa pesquisa corrobora com a perspectiva de Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 11): “uma educação de qualidade, ou melhor, uma escola eficaz é resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pesem, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdades socioeconômicas e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação. Isso significa dizer que não só os fatores e os insumos indispensáveis sejam determinantes, mas que os trabalhadores em educação (juntamente com os alunos e pais), quando participantes ativos, são de fundamental importância para a produção de uma escola de qualidade ou que apresente resultados positivos em termos de aprendizagem.”

¹⁴ O trecho corresponde à importância do IDEB conforme informações disponibilizadas no *site* do INEP (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2021).

¹⁵ O Saeb consta na página do MEC como um sistema elaborado “a partir de matrizes de referência. Os conteúdos associados a competências e habilidades desejáveis para cada série e para cada disciplina são subdivididos em partes menores, os descritores, cada uma especificando o que os itens das provas devem medir. Os descritores, por sua vez, traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos. [...] Já a escala pode ser visualizada como uma régua construída com base nos parâmetros estabelecidos para os itens aplicados nas edições do teste. [...] Após a aplicação do teste, a descrição dos itens da escala oferece uma explicação probabilística sobre as habilidades demonstradas em cada intervalo da escala.” (BRASIL, 2020a).

princípio de escolha é a facilidade ou rapidez [...] tomam por característica uma característica visível, propriedades aparentes. (BOURDIEU, 2020b, p. 23).

Partindo da classificação social constituída de qualidade de educação, buscou-se as escolas com maiores indicadores no IDEB no Estado da pesquisadora, o Paraná, em uma possível relação entre desenvolvimento de seus alunos e de seus professores. Frisa-se, porém, que o critério de seleção dos colégios por parte da pesquisadora não embriça em sua concordância com os critérios estabelecidos pelo IDEB acerca da educação no país.

Assim, foi realizada uma pesquisa nos dados do Inep sobre os resultados do IDEB divulgados no ano de 2020, com referência ao ano de 2019 (BRASIL, 2020d). Chegou-se a quatro escolas com nota igual ou superior a 7,0 (sete), localizadas em quatro municípios paranaenses, de quatro regiões distintas. Os nomes dos municípios não são apresentados na pesquisa, tendo em vista que três deles são de pequeno porte, o que facilmente levaria à identificação dos colégios e os respectivos professores participantes. Logo, essa ação tem o propósito de buscar resguardar a confidencialidade dos agentes da pesquisa.

Quadro 2 – Escolas selecionadas com base no IDEB 2019 (BRASIL, 2020d – Anos finais do Ensino Fundamental no Paraná

| Escola | Região do Paraná em que a cidade em que a escola se localiza (*) |
|---------------|---|
| Colégio A | Oeste |
| Colégio B | Centro-Oriental |
| Colégio C | Norte Central |
| Colégio D | Centro-Sul |

Fonte: Brasil (2020d).¹⁶

Nota: (*) Regiões definidas com base em informações da SEED – PR (PARANÁ, 2023).

Tendo em vista que uma das matrizes de referência do SAEB é a língua portuguesa e a matemática, a seleção dos agentes da pesquisa se ateve aos professores das disciplinas de português e matemática e suas respectivas pedagogas. Os professores e pedagogas ao serem denominados como agentes, seguindo os critérios de conceituação de Bourdieu (2004b), não se colocam na situação de sujeitos a determinada situação, atores em um processo de representação e execução de regras, tampouco seres autômatos no campo educacional. Supera-se a visão individualista, semelhantemente, ao limitar-se apenas a um elemento e sua visão do

¹⁶ Conforme dados de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2021).

sistema. Trata-se de uma perspectiva relacional, entre o objetivo e o subjetivo, entre as posições estabelecidas no espaço social. Pierre Bourdieu, por meio do termo agente,

[...] põe em relevo a dimensão concreta da ação, ou seja, o modo como os indivíduos efetivamente agem em situações efetivas, modo esse que, na perspectiva de Bourdieu seria muito diferente da obediência estrita de um conjunto de regras. (NOGUEIRA, 2017a, p. 27).

Nesse contexto, a seleção dos agentes, professores licenciados em português e matemática, versa sobre suas ações e percepções da formação continuada na rede estadual paranaense de ensino. Por compreender que a análise da formação continuada envolve aqueles que a integram, as pedagogas também são agentes da pesquisa, por intermediarem as demandas formativas da rede estadual de ensino nos espaços escolares, bem como na perspectiva que contextualizem tais formações às escolas.

1.1.1.1 Caracterização dos agentes da pesquisa

Com base na seleção dos colégios, o primeiro grupo de agentes da pesquisa é composto por professores das disciplinas de português e matemática que atuam do 6º ao 9º ano, no Ensino Fundamental – anos finais, na rede pública de ensino paranaense. A escolha de professores das duas disciplinas ocorreu por integrarem os indicadores do IDEB no processo de avaliação dos alunos junto às escolas por meio do SAEB. Tratam-se de matérias que, por integrarem tal indicador, poderiam ter um direcionamento da formação e das atividades educacionais em relação às demais, inclusive.

Foram profissionais contatados inicialmente pela direção das escolas, após aprovação de pesquisa em cada NRE consultado, com base no critério de seleção dos agentes (lecionar português ou matemática, do 6º ao 9º ano). Integraram, assim, a pesquisa, os professores que aceitaram responder ao questionário e na sequência se dispuseram a participar das entrevistas.

Considerando o compromisso com o anonimato dos participantes, exposto por meio do TCLE, sua caracterização ocorrerá com codinomes, preservando sua identidade, de acordo com o Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Professores que integraram a pesquisa

| Professores que integraram a pesquisa | | | | |
|--|---------------------|----------------------------|------------------------------|------------------------------|
| | Codinome (*) | Disciplina que atua | Regime de Contratação | Anos de Carreira (**) |
| Colégio A | Lívia | Português | PSS | 07 a 25 anos |
| | Liz | Português | QPM | 25 a 35 anos |
| | Marcos | Matemática | PSS | 04 a 06 anos |
| | Maria | Matemática | QPM | 25 a 35 anos |
| Colégio B | Lia | Português | PSS | 07 a 25 anos |
| | Manuela | Matemática | QPM | 25 a 35 anos |
| Colégio C | Marcela | Matemática | PSS | 07 a 25 anos |
| Colégio D | Lilian | Português | PSS | 07 a 25 anos |
| | Lisiane | Português | PSS | 07 a 25 anos |
| | Maitê | Matemática | PSS | 07 a 25 anos |
| | Mariana | Matemática | PSS | 07 a 25 anos |
| | Maurício | Matemática | PSS | 07 a 25 anos |

Fonte: a autora.

Notas: (*) 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.

(**) Divisões entre os anos de carreira, seguindo os estudos de Huberman (2013) a serem detalhados no segundo capítulo.

Participaram da pesquisa dez professoras, sendo cinco que atuam na disciplina de português e cinco em matemática. Dois professores integraram o grupo, atuantes na disciplina de matemática. O colégio C não contou com a participação de professores de português, apesar dos convites endereçados. Entre o grupo de professores há três profissionais com vínculo empregatício QPM¹⁷ e nove com contrato via PSS¹⁸ junto à SEED – PR. Percebe-se, dessa maneira, um recorte da forma de contratação que a Secretaria tem adotado junto ao seu corpo docente.

Do tempo de experiência, somente um professor atua há menos de sete anos na docência. A maioria, oito professores, leciona há mais de sete anos, todos por contratação PSS. Três professoras estão na docência há mais de vinte e cinco anos, todas profissionais com carreira no Estado, via concurso público.

Considerando que ao promovermos a seleção dos agentes, buscamos por meio da pesquisa representar um grupo social, no caso os docentes, temos professoras, em sua maioria, mas houve a representação masculina da docência.

¹⁷ QPM é uma sigla que significa Quadro Próprio do Magistério e corresponde aos professores que são contratados via concurso público no Estado do Paraná, contando com plano de carreira e estabilidade nas formas da lei.

¹⁸ PSS corresponde ao processo de contratação temporária de professores, o Processo Seletivo Seriado. Por meio dele, os professores passam por uma seleção, atualmente de prova escrita, didática e análise de títulos, podendo atuar por dois anos na docência junto à SEED-PR. O contrato não é renovável, desse modo, a cada dois anos, os professores precisam ter uma nova aprovação para a atuação junto aos colégios estaduais no Paraná.

Tendo em vista que no Paraná o último concurso público para docentes ocorreu em 2013, o tempo de experiência de parte dos professores PSS é condizente com o período de sua contratação, ou seja, não teve a oportunidade de realizar um concurso público para docente no Estado, retratando a realidade de contratação estadual.

O segundo grupo de agente da pesquisa é composto por pedagogas, por sua vez, ao realizarem o acompanhamento dos professores, permeiam seu processo de formação continuada, foram integradas à pesquisa por poderem trazer elementos, pela descrição de suas atividades, da relação entre a formação docente e o seu desenvolvimento profissional. O convite para participação foi igualmente compartilhado pela direção das escolas, após aprovação do NREs. Cada colégio contou com a participação de uma pedagoga, por contar somente com uma profissional que participa da gestão escolar nessa função. Tratam-se, assim, de quatro pedagogas, conforme Quadro 4, a seguir, cujos nomes foram substituídos por codinomes, haja vista o compromisso com a confidencialidade das informações fornecidas.

Quadro 4 – Pedagogas que integraram a pesquisa

| Pedagogas que integraram a pesquisa | | | |
|--|---------------------|------------------------------|------------------------------|
| | Codinome (*) | Regime de Contratação | Anos de Carreira (**) |
| Colégio A | Perla | QPM | 07 a 25 anos |
| Colégio B | Pérola | QPM | 07 a 25 anos |
| Colégio C | Penélope | QPM | 35 a 40 anos |
| Colégio D | Petra | QPM | 07 a 25 anos |

Fonte: a autora.

Nota: (*) Codinomes adotados com iniciais com a sílaba “Pe”, para auxiliar na leitura e interpretação do texto em referência à palavra Pedagoga.

(**) Divisões entre os anos de carreira seguindo os estudos de Huberman (2013) a serem detalhados no segundo capítulo.

Como se vê, a Pedagoga Penélope já se encontra no período de pré-aposentadoria, com atuação profissional entre 35 e 40 anos, as outras três possuem até 25 anos de experiência. Todas atuaram de forma predominante no Estado, na coordenação pedagógica, no mesmo colégio. Relaciona-se, assim, a possibilidade de se estabelecer o vínculo com a escola em razão do regime de contratação que, por sua estabilidade, proporciona a manutenção da atuação em um mesmo colégio ao longo de toda a carreira. O tempo de atuação dessas profissionais pode demarcar sua participação na história dos colégios, na constituição de suas práticas e no conhecimento e integração à sua comunidade.

1.2 PRODUÇÃO DE DADOS

De acordo com Creswell (2007, p. 186), a pesquisa qualitativa “usa métodos múltiplos que são interativos e humanísticos.” Segundo o autor, envolvem a participação ativa dos participantes e sensibilidade aos participantes da pesquisa, tentando estabelecer harmonia e credibilidade com eles. Também aponta que o processo de coleta pode ter modificações conforme a abertura ou fechamento de oportunidades no campo de pesquisa. Considerando a sociologia reflexiva de Bourdieu, ou seja, a teoria da ação prática, a busca por diversos instrumentos que possibilitem o acesso à prática escolar se justifica e reforça o apontado por Creswell (2007) sobre os métodos de coleta da pesquisa qualitativa. Desse modo, o processo de coleta de dados envolveu a pesquisa documental no site da SEED- PR, questionários, entrevistas semiestruturadas e grupos de discussão que serão apresentados e justificados ao longo do texto.

Considerando-se as questões éticas que envolvem a coleta, análise e divulgação de dados, o projeto de pesquisa foi inicialmente encaminhado ao Comitê de Ética do CNPQ por meio da Plataforma Brasil. Após a aprovação¹⁹ no Comitê de Ética, encaminhou-se a solicitação de pesquisa para os Núcleos Regionais de Educação (NREs) responsáveis pelas escolas selecionadas, com direcionamento do modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)²⁰ associado a toda uma documentação complementar que era solicitada pela SEED – PR, como pré-projeto de pesquisa, carta de apresentação da pesquisadora e sua orientadora e aceite de pesquisa para cada NRE pesquisado. Por se tratar de um processo em nível estadual, todo o trâmite aconteceu via plataforma *on-line* da SEED – PR. Como a pesquisa envolvia diferentes regiões do Estado, foi informado à pesquisadora que o processo somente poderia ser iniciado em um NRE. Após todo o trâmite de aprovação junto ao colégio pertencente a esse Núcleo, o processo era endereçado ao segundo NRE, e assim sucessivamente, até a conclusão das quatro aprovações. Em razão desse procedimento, o primeiro NRE foi contatado em 01 de junho de 2021 e a aprovação junto ao último NRE aconteceu somente em 6 de maio de 2022. Atribui-se a morosidade do processo a fatores que permearam toda a produção de dados, como a dificuldade de acesso aos colégios estaduais por meio dos órgãos competentes, a

¹⁹ Termo de aprovação consta no Apêndice A desta pesquisa.

²⁰ Consta como Apêndice B da pesquisa.

troca de profissionais nos NREs, levando com frequência à paralisação do trâmite, contatos frequentes da pesquisadora para retomada de diálogo, compreensão da pesquisa e andamento das ações, além de todo o impacto da pandemia de Covid-19, que alterou a rotina das escolas, o acesso e o diálogo entre NREs, diretores e professores, bem como as condições de trabalho de todos os profissionais envolvidos, de sobrecarga de atividades e cobranças.

A cada autorização concedida por NRE era fornecido à pesquisadora o contato do diretor do colégio a ser pesquisado. Por sua vez, após o diálogo com cada diretor, detalhando o objeto da pesquisa, os objetivos e a metodologia, aproximando a pesquisadora e reforçando o compromisso de confidencialidade dos dados, era encaminhado para eles o *link* de acesso aos questionários para as pedagogas e professores das disciplinas de português e matemática dos anos finais do Ensino Fundamental, bem como o TCLE para os profissionais por meio da plataforma *Google Forms*. Os próprios diretores fizeram o envio dos *links* dos questionários para suas equipes, seguindo a indicação da pesquisadora sobre a seleção dos agentes da pesquisa. Ao finalizar o preenchimento do formulário, constava na última seção do questionário a solicitação de continuidade de pesquisa por parte do professor ou pedagoga. Em caso de aceite, era pedido o endereço de *e-mail* para posterior contato. Após a análise das respostas produzidas pelos questionários, foi estruturado o modelo de entrevista semiestruturada, que foi realizada de forma presencial ou *on-line* e síncrona via *Google Meet*, de acordo com a solicitação de cada escola/participante.

1.2.1 Questionários

O advento da pandemia da Covid-19 potencializou os processos remotos de pesquisa, mas Flick (2009, p. 239) já apontava a internet como uma “ferramenta a ser usada para a pesquisa.” Para além do momento pandêmico em que sucedeu o desenvolvimento da pesquisa, a distância entre a pesquisadora e os agentes da pesquisa foi uma variável que levou o primeiro método de produção de dados, o questionário, a ocorrer de forma *on-line*.

A organização das questões teve como foco produzir os dados preponderantes para conhecimento e entendimento da educação pública paranaense ofertada nos anos finais do Ensino Fundamental, bem como atender aos objetivos e

as questões norteadoras da pesquisa. Foram organizados dois questionários, um destinado aos professores e outro às pedagogas.

O questionário destinado aos professores foi dividido em cinco seções, sendo a primeira referente à transcrição do TCLE, a segunda acerca da identificação do Professor, na sequência, a identificação da escola e vínculo do professor com ela. A quarta seção tratou da formação continuada – concepções e realizações e a última abordou o desenvolvimento profissional do professor, as possibilidades e relação com a formação continuada.

O questionário das pedagogas contou com informações similares na primeira seção, a segunda, por sua vez, versou sobre a identificação da pedagoga e uma série de questões que buscaram informações primárias de classificação da escola. A terceira e última seção contemplou questionamentos sobre a formação continuada dos professores.

Em um primeiro momento, um questionário piloto foi aplicado em um grupo de três professores, no município de Ponta Grossa, e para uma pedagoga na cidade de União da Vitória, todos da rede pública paranaense, via *Google Forms*, como forma de análise e validação do instrumento de pesquisa que viria a ser aplicado. Com base nas respostas e apontamentos dos respondentes, foram adaptadas algumas perguntas e alteradas terminologias, de forma a serem mais claras aos agentes da pesquisa.

Em posse do modelo definitivo do instrumento²¹ e organização das questões, o *link* do formulário foi endereçado aos diretores dos colégios, que encaminharam aos profissionais. Os questionários foram respondidos entre os meses de novembro de 2021 e julho de 2022. Os dados produzidos por meio das questões de múltipla escolha foram sistematizados pela própria plataforma do *Google*, que permitiu a análise conjunta das respostas dos professores e pedagogas dos quatro colégios. A participação dos professores e pedagogas da escola está retratada no Quadro 5.

Quadro 5 – Respondentes dos questionários de pesquisa

| Respondentes do questionário de Pesquisa | | |
|---|--------------------|------------------|
| Escola | Professores | Pedagogas |
| Colégio A | 04 | 01 |
| Colégio B | 02 | 01 |
| Colégio C | 02 | 01 |
| Colégio D | 05 | 01 |

Fonte: a autora, com base nos questionários respondidos na Plataforma *Google Forms*.

²¹ Os modelos de questionário encontram-se nos Apêndices C e D.

Ao total, obteve-se 13 retornos de professores e 4 de pedagogas das escolas contatadas. Uma professora de matemática do Colégio C aceitou responder ao questionário, mas assinalou que não desejava realizar a entrevista. Por meio da análise preliminar das informações fornecidas, identificação de lacunas, bem como de elementos que não estavam previamente previstos pela pesquisadora, organizou-se o escopo de entrevistas semiestruturadas aos agentes da pesquisa, que consentiram a participação nessa segunda etapa e que remeteram seus endereços de *e-mail* para contato, em um total de 12 professores e 4 pedagogas.

1.2.2 Entrevistas

O processo de entrevistas ocorreu por meio da plataforma *Google Meet* de maneira síncrona ou de forma presencial, de acordo com a escolha e possibilidade de cada profissional. Considerando a relevância do esclarecimento de pontos fundamentais para o alcance dos objetivos da pesquisa, o modelo escolhido foi de entrevistas semiestruturadas, que foram redigidas com base no levantamento e análise de dados dos questionários preenchidos por professores e pedagogas que aceitaram a continuidade do estudo²².

De acordo com Gaskell (2002, p. 65), as entrevistas semiestruturadas são utilizadas para

[...] mapear e compreender o mundo da vida social dos respondentes [...] fornece os dados básicos para a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.

Complementando a perspectiva da coleta detalhada de dados e sua compreensão sob a ótica dos agentes da pesquisa, Bogdan e Biklen (1994, p. 139) apontam que os entrevistadores tem “de ser detectives, reunindo partes de conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspectiva pessoal do sujeito.”

Por sua vez, para além do ponto de vista do pesquisador, Bourdieu (2012) nos alerta sobre os cuidados a serem tomados por meio deste instrumento com os

²² Os modelos de entrevista estarão nos Apêndices E e F da pesquisa.

agentes. Dessa forma, orienta para que o pesquisador tente perceber o sentido que o participante fez da pesquisa, das relações que estabeleceu, fins e razões que levaram ele a participar do estudo. A distância entre a perspectiva do pesquisado e do pesquisador pode, segundo Bourdieu (2012), reduzir possíveis distorções, compreender o que se busca, reduzir censuras e até mesmo encorajar respostas por parte do respondente.

Compreendendo que o pesquisador, especialmente acerca de seu capital cultural²³, tem uma posição distinta do pesquisado, inclusive acerca do linguajar, Bourdieu (2012) coloca que as regras são determinadas por aquele que pesquisa, levando-o a tornar o processo de produção de dados uma ação de violência simbólica. Com base no método utilizado nas entrevistas de seu livro *A miséria do mundo*, remete que neste processo tentou

Fazer de tudo para dominar os efeitos (sem pretender anulá-los); quer dizer, mais precisamente reduzir ao máximo a violência simbólica que se pode exercer através dele. Procurou-se então instaurar uma relação de escuta ativa e metódica, tão afastada da pura não-intervenção da entrevista não dirigida, quanto do dirigismo do questionário. [...] associa a disponibilidade em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular, que pode conduzir, por uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado, a adotar sua linguagem e a entrar em seus pontos de vistas, em seus sentimentos, seus pensamentos, com a construção metódica, forte, do conhecimento das condições objetivas, comuns a toda uma categoria. (BOURDIEU, 2012, p. 695).

Considerando os aparatos tecnológicos que permearam parte dos agentes que realizaram a entrevista de maneira *on-line*, o instrumento foi organizado de forma semiestruturada, por meio de questões que buscaram melhor compreender o campo, como é ofertada a formação continuada e como ela possibilita o desenvolvimento profissional docente. As contribuições de Bourdieu (2012) salientaram o quanto é necessário se aproximar dos agentes que estão sendo pesquisados, romper com as questões hierárquicas, tanto por meio da postura quanto do vocabulário adotado, sem com isso perder o caráter científico do instrumento. Validar e respeitar falas e não buscar extrair respostas a todo o custo, caracterizam a tentativa de realizar a

²³ “Por analogia ao pensamento de Marx sobre o processo de acumulação dos recursos materiais de um determinado grupo social, Bourdieu toma-lhe de empréstimo o termo ‘capital’, acoplando-o ao qualitativo ‘cultural’, para deixar bem claro que se trata de uma outra dimensão da realidade social, a qual – ainda que menos tangível – implica igualmente na produção, distribuição e consumo de (um tipo específico de) bens capazes de render dividendos, ou seja, de proporcionar lucros simbólicos aos seus detentores.” (NOGUEIRA, 2017b, p. 104).

entrevista sem reproduzir modelos de violência simbólica que permeiam a rotina desses profissionais. Embora Bourdieu (2012) atribua isso ao seu método de entrevistas, tem-se clareza que envolve, igualmente, os procedimentos de ética na pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas aconteceram por meio da plataforma *Google Meet* ou de maneira presencial, com horário ajustado às possibilidades dos respondentes e estabelecendo um diálogo com vistas a completar as questões proferidas no questionário, com base no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 – Modelo de realização de entrevistas com base na opção dos participantes

| Escola | Respondentes do questionário de Pesquisa | | | |
|-----------|--|-----------|-------------|-----------|
| | Via Google Meet | | Presencial | |
| | Professores | Pedagogas | Professores | Pedagogas |
| Colégio A | 1 | | 3 | 1 |
| Colégio B | 2 | 1 | | |
| Colégio C | 1 | | | 1 |
| Colégio D | 5 | 1 | | |

Fonte: a autora, com base nos participantes da pesquisa.

Foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com os 12 professores que permaneceram na pesquisa, bem como com as 4 pedagogas, entre os dias 2 de agosto e 6 de outubro de 2022. O processo de agendamento passou por ajustes, tendo em vista a dinâmica das escolas, necessidade dos professores de remarcação de horários, bem como dificuldade de acesso à internet nas escolas. Em algumas situações, os professores solicitaram que os diálogos acontecessem fora do horário de trabalho, via *Google Meet*, em suas casas, de maneira a possuírem uma boa conexão e um espaço restrito para responder às questões. Duas entrevistas que ocorreriam de maneira presencial precisaram ser reagendadas e transferidas para o formato *on-line*, em decorrência de situações de saúde e indisponibilidade das professoras.

Todo o conteúdo, com o devido consentimento dos agentes, foi gravado, ora por meio de gravador de voz nas entrevistas presenciais, ora pela gravação de vídeo e voz via *Google Meet*. As entrevistas tiveram em média a duração de 60 minutos e foram transcritas com base em Bourdieu (2019), conciliando a fidelidade do que foi dito, com a tradução e interpretação do que foi falado, de forma a dar legibilidade ao texto, compreendendo que

[...] transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever: como a passagem do escrito para o oral que o teatro faz, a passagem do oral ao escrito impõe, como a mudança de base, infidelidades que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade. (BOURDIEU, 2019, p. 710).

Dessa maneira, foi dado o tratamento ao texto de forma a torná-lo compreensível. Os extratos remetidos à composição da pesquisa, embora adaptados, respeitaram o agente que dela participou, sem com isso alterar o efeito de “revelação” da publicação. O processo de transcrição dos textos ocorreu entre os meses de setembro a dezembro de 2022, sendo remetidos em sua conclusão aos participantes para leitura e validação de seu conteúdo. Não ocorreu nesse processo nenhuma solicitação de mudança do texto por parte dos entrevistados, sendo o material analisado na sequência.

1.3 A ANÁLISE DOS DADOS

Tanto os instrumentos quanto os questionamentos da pesquisa sofreram alterações em seu andamento, sob influência ora do referencial teórico, do campo, ora do contato com os agentes, adequando-se ao dinamismo característico do processo qualitativo de pesquisa. Para iniciar a tratativa dessa análise, remete-se a Creswell (2007, p. 186), que aponta que a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa, compreendendo a necessidade de interpretar os dados para além do que foi dito, ou escrito, corroborando com Bourdieu (2012).

A análise dos dados produzidos se deu à luz da praxiologia de Pierre Bourdieu (2003, 2004, 2011, 2013). De acordo com Grenfell (2018), Bourdieu desenvolveu a sua praxiologia, ou teoria da prática, a partir da necessidade de compreender os dados que surgiram de suas investigações empíricas, na Argélia e no Béarn, e na sequência em decorrência de seus estudos sobre educação e cultura.

Essa teoria da prática deveria explicar o que ele enxergava como uma “cumplicidade ontológica” entre as estruturas objetivas e as internalizadas. A base da sua ciência é esse simples fato de uma coincidência entre as duas: da conexão de um indivíduo tanto com o mundo material quanto com o social. Tudo está nessa conexão: aqui estão as estruturas do sentido, sentimento e pensamento primário – as ligações intencionais que são estabelecidas entre os seres humanos e os fenômenos, tanto materiais quanto ideacionais, com os quais eles entram em contato. Tudo o que sabemos sobre o mundo é estabelecido e desenvolvido como uma consequência de atos individuais de percepção. (GRENFELL, 2018, p. 69).

Diante disso, as percepções do agente estão vinculadas à sua posição no espaço social, demarcada por suas relações e pelas condições materiais que o permeiam. Na perspectiva praxiológica, o olhar do pesquisador não se atém, assim, somente aos aspectos objetivos ou dados subjetivos da pesquisa, que por serem antagônicos precisam ser complementados e integralizados. A análise desses dados não pode ocorrer de maneira fragmentada, ela precisa ser dialética, superando a fragmentação das perspectivas objetivistas²⁴ e fenomenológicas²⁵ do conhecimento teórico

[...] é preciso explicitar os pressupostos que eles têm em comum como modos de conhecimento eruditos, igualmente opostos ao modo de conhecimento prático que se encontra no princípio da experiência ordinária do mundo social. Isso supõe que se submeta a uma objetivação crítica das condições epistemológicas e sociais que tornam possíveis tanto o retorno reflexivo sobre a experiência subjetiva do mundo social quanto a objetivação das condições objetivas desta experiência. (BOURDIEU, 2013, p. 43).

Sob o olhar da praxiologia, busca-se compreender as estruturas estruturadas e estruturantes da prática dos agentes da pesquisa, em meio ao espaço social. Ou seja, para além das impressões primeiras do agente acerca de sua realidade, das respostas que dá aos questionamentos, oriundas da sua compreensão sobre a escola que atua, seus alunos, sua formação, há a necessidade de se perceber quais são as estruturas que fundamentam seu olhar, estruturadas antes de sua atuação escolar e que estruturam sua visão de mundo, levando o agente a reproduzi-las nos espaços que ocupa.

Partindo dessa fundamentação, a análise dos dados aconteceu em um primeiro momento pelo estudo dos gráficos e tabelas oriundos da plataforma *Google Forms*, proveniente dos questionários respondidos pelos agentes, bem como pela análise individual e coletiva das questões descritivas que integraram o instrumento. Com base no objeto, questão norteadora e objetivos da pesquisa os achados foram

²⁴ Conforme Bourdieu (2003, p. 39), “O conhecimento que podemos chamar de objetivista (sendo a hermenêutica estruturalista um caso particular dele) constrói relações objetivas (econômicas ou linguísticas) que estruturam as práticas e suas representações (o conhecimento primeiro, prático e tático, do mundo familiar) ao preço de uma ruptura com esse conhecimento primeiro e, portanto, com os pressupostos tacitamente assumidos que conferem ao mundo social o caráter de evidência e naturalidade.”

²⁵ “O conhecimento que chamaremos fenomenológico (ou, se quisermos usar termos de escolas atuais, conhecimento interacionista ou etnometodológico) explicita a verdade da experiência primeira do mundo social, isto é, a relação de familiaridade com o meio familiar, a apreensão do mundo social como mundo natural e evidente sobre o qual, por definição, não se pensa e que exclui as condições de possibilidade. (BOURDIEU, 2003, p. 39).

analisados, buscando identificar a conceituação, a realização e as características da formação continuada, associadas às especificidades dos colégios pesquisados, buscando a relação do processo formativo ao desenvolvimento profissional.

Foram isolados os elementos das respostas, sendo na sequência categorizados com base em classificações naturais²⁶ (BOURDIEU, 2020) dos agentes respondentes, como sua escolaridade, seu tempo de experiência, sua função e escola em que atuavam. A correlação desses dados permitiu identificar características iniciais das escolas, dos agentes, bem como percepções iniciais dos mesmos acerca do objeto da pesquisa. Entretanto, em especial nas questões discursivas do questionário acerca de conceituação, a interpretação das respostas em algumas circunstâncias, pelo teor de seu conteúdo, gerou a necessidade de retomada de alguns questionamentos nas entrevistas, para compreensão do sentido dado aos textos dos respondentes. Acerca da produção de dados por meio de questionários, Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2004, p. 57) nos trazem que

Pressupor que uma pergunta tem o mesmo sentido para sujeitos sociais separados pelas diferenças de cultura, associadas à origem de classe, é ignorar que as diferentes linguagens não diferem apenas pela amplitude de seu léxico ou o grau de abstração, mas também pelas temáticas e problemáticas que veiculam.

Buscando compreender e analisar as respostas que ficaram intrincadas, ratificou-se a necessidade de dois instrumentos de produção de dados, para complementação de informações, bem como a aproximação da pesquisadora da realidade das escolas pesquisadas.

O estudo preliminar dos questionários possibilitou a elaboração dos modelos de entrevistas semiestruturadas para os professores e pedagogas. A análise dos dados de tais entrevistas, por sua vez, não aconteceu somente após a conclusão de sua aplicação. O processo permeou a realização das entrevistas, tendo em vista que as respostas dos agentes levavam à reflexão da pesquisadora, simultaneamente, as questões eram complementadas ou reformuladas, buscando atender à questão principal da pesquisa e seus objetivos.

²⁶ “As classificações naturais apoiam-se não mais sobre um critério mais ou menos arbitrário ou cômodo, e sim sobre um conjunto de critérios. Elas tomam como critérios todos os órgãos considerados em sua ordem de importância real para o organismo. As classificações naturais levam em conta vários caracteres elementares [...] e as classificações mais naturais são aquelas que conseguem levar em conta as correlações entre os diferentes critérios considerados.” (BOURDIEU, 2020, p. 23).

De acordo com Bourdieu (2012, p. 698):

E o interrogador não pode nunca esquecer que objetivando o interrogado, ele se objetiva a si mesmo como provam as correções que ele introduz em tantas de suas perguntas, passando do você objetivo ao se que leva a um coletivo impessoal, depois ao nós, onde ele afirma claramente que a objetivação também lhe diz respeito [...] o interrogatório tende naturalmente a tornar-se uma socioanálise a dois na qual o analista está preso, e é posto à prova, tanto quanto aquele que interroga.

Embora não houvesse por parte da pesquisadora uma proximidade com os agentes da pesquisa, por relações de trabalho, localidade ou estudo, compartilhavam conjuntamente a condição de profissionais da educação pública, o que gerava a aproximação em algumas circunstâncias, tais como condições de trabalho, impacto de políticas públicas e desvalorização docente, perfazendo a socioanálise descrita por Bourdieu (2012), tanto pelos agentes quanto pela pesquisadora.

As entrevistas foram transcritas, fazendo o devido tratamento nas falas dos agentes (BOURDIEU, 2012). Após a transcrição foram lidas pela pesquisadora, na íntegra, em um processo de pré-análise (BARDIN, 2016), ou seja, de organização do material, de anotações de hipóteses com base nas leituras. Tendo como norte os objetivos da pesquisa ao término da primeira leitura das entrevistas, a pesquisadora realizou uma nova leitura, agora do *corpus*²⁷ da pesquisa, isto é, dos questionários e das entrevistas de cada agente, focando-se em uma análise por procedimentos exploratórios (BARDIN, 2016), em que o quadro de análise não estava determinado, aberto ao estudo e compreensão dos dados que surgissem. Foram realizadas marcações em todo o *corpus* da pesquisa, atendo-se à questão central da pesquisa, sem deixar de recortar falas que emergiram de diferentes agentes, deflagrando aspectos que não estavam previstos nas hipóteses da pré-análise.

Os trechos foram assinalados e observações passaram a ser realizadas pela pesquisadora em um esboço de categorização dos dados que estavam sendo produzidos, por meio da seleção e enumeração de temas²⁸, tanto dos questionários

²⁷ “Conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos.” (BARDIN, 2016, p. 126).

²⁸ “Fazer uma análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõe a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. [...] O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas (não diretas ou mais estruturadas) individuais ou de grupo [...] frequentemente são analisadas tendo o tema por base.” (BARDIN, 2016, p. 135).

quanto das entrevistas transcritas. Essa etapa é considerada como codificação e “corresponde a uma transformação – efetuada por regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão.” (BARDIN, 2016, p. 133). Os conteúdos que foram emergindo de tal análise foram comparados ou complementados pelos dados quantitativos que haviam sido produzidos junto aos questionários da pesquisa.

Considerando a praxiologia, tende-se claro, entretanto, que

[...] o ato científico da classificação é um ato de constituição em sentido duplo: queiramos ou não [...] as operações mais anódinas de codificação envolvem, implicam em uma recepção social uma tentativa de impor uma classificação do mundo social e, ao mesmo tempo, um modo de percepção legítimo, ou uma visão autorizada, do mundo social. (BOURDIEU, 2020b, p. 71).

Partindo da relação de que a classificação não é oriunda de uma visão neutra da pesquisadora sobre o campo da pesquisa, bem como de seus achados, compreende-se que as categorias levantadas partiram da interpretação que foi sendo dada aos temas levantados e a análise de seu conteúdo (BARDIN, 2016).

Por meio de uma predefinição da categorização dos dados, passou-se a relacionar cada um dos elementos levantados às possíveis categorias. Esse processo apenas foi finalizado ao compreender que havia pertinência entre os achados, as denominações que estavam sendo dadas a cada categoria, bem como a convergência e complementariedade dos temas que haviam sido selecionados para cada uma delas.

Chegou-se a quatro categorias e dezoito subcategorias²⁹ correlatas que foram lançadas em colunas de uma planilha de Excel. Os nomes fictícios dos agentes foram colocados em linhas na mesma planilha, organizados em agrupamentos com base em suas funções, professor de português, matemática e pedagogas. Havia uma observação ao lado de cada profissional acerca da sua escola de origem, indicador que também foi considerado nas análises realizadas. Todos os temas selecionados das entrevistas e questionários foram transpostos para o documento, permitindo após a sua impressão a análise das categorias por meio de dados individuais ou por

²⁹ A serem apresentadas no Quadro 9, no terceiro capítulo desta pesquisa.

intersecção da área da função ou das escolas dos agentes, bem como do campo e subcampo da pesquisa.

O processo de análise e interpretação somente pode ser compreendido se “soubermos ler, em suas palavras, a estrutura das relações objetivas, presentes e passadas, entre sua trajetória e a estrutura dos estabelecimentos escolares [...], toda a estrutura e a história do sistema de ensino [...]” (BOURDIEU, 2012, p. 705). Diante disso, após a leitura e análise de cada tema selecionado, que compôs as categorias na planilha de dados, foram realizadas pela pesquisadora análises manuscritas dos achados, em diálogo com o referencial teórico e epistemológico da pesquisa, com vistas a compreender quais eram as relações entre os agentes, as estruturas de suas escolas, de suas concepções, de suas práticas e de seus modos de ação. Por meio disso, buscou-se desvelar relações que poderiam ser retratadas como naturais e localizar nas falas elementos que nem mesmo os agentes detêm, como interações e as estruturas invisíveis do campo educacional e do subcampo da formação de professores.

Tal perspectiva é reforçada pelo procedimento metodológico da análise de conteúdo que, segundo Bardin (2016), 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 demonstram o propósito de mensagens que não seriam compreendidos.

Assim, o objetivismo metódico – que constitui um momento necessário de toda a pesquisa, a título de instrumento de ruptura com a experiência primeira e de construção das relações objetivas – exige a própria superação. Para escapar ao realismo da estrutura que hipostasias os sistemas de relações objetivas convertendo-os em totalidades já construídas fora da história do indivíduo e da história do grupo, é necessário ir do *opus operantum* ao *modus operandi*, da regularidade estatística ou da estrutura algébrica ao princípio de produção desta ordem observada, e construir a teoria da prática, ou mais exatamente, do modo de engendramento das práticas, condição da construção de uma ciência experimental da dialética da interioridade e da exterioridade, isto é, da interiorização da exterioridade e da interioridade. (BOURDIEU, 2003, p. 53).

Por meio da praxiologia e das inferências decorrentes da análise do conteúdo buscou-se, assim, desvelar as comunicações explícitas e subliminares transmitidas pelos dois instrumentos de produção de dados. Disso emergiram as possibilidades de compreensão das estruturas estruturadas e estruturantes das práticas docentes, as relações que acontecem nos espaços escolares e junto às suas comunidades, os capitais tanto dos professores quanto das famílias, revelando o impacto de políticas

educacionais junto à formação e ao desenvolvimento profissional dos professores. Tais achados, devidamente categorizados, serão apresentados no terceiro capítulo desta pesquisa.

CAPÍTULO 2 – A FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Ao designar um capítulo da pesquisa à formação continuada do professor e ao desenvolvimento profissional, determinamos que, embora relacionados, não são considerados sinônimos neste estudo. O entendimento que se tem sobre desenvolvimento se aproxima da etimologia da palavra, sendo correlato a condições e processos de aprendizado, crescimento e constituição do professor. Por sua vez, a formação continuada é como o conjunto de processos formativos que acontece ao longo da carreira do professor como “um instrumento real de desenvolvimento profissional dos professores.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 263). Conseqüentemente, a formação é um dos elementos constitutivos do desenvolvimento do professor.

Ao longo deste capítulo, serão detalhados estes conceitos, relacionando-os ao subcampo da formação de professores e pressupostos teórico-epistemológicos da pesquisa.

2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

Os cursos de licenciatura, caracterizados pela formação inicial do professor, outorgam a licença para a docência, o que Shulman (2004) aponta como formação acadêmica do professor e Formosinho e Machado (2009) definem como preparação formal, em alusão a uma formação obrigatória para a docência. Na formação para a docência há o contato com o arcabouço teórico, os estudos que foram acumulados na área e a produção tanto acadêmica quanto histórica e filosófica sobre o conhecimento de seu campo de estudo (SHULMAN, 2004), em que o “candidato a professor adquire as competências e os conhecimentos necessários para o desempenho eficaz da profissão (e que integra um período de práticas de ensino).” (FORMOSINHO; MACHADO, 2009, p. 145). O ambiente de formação possibilita o acesso e o estudo de teorias pedagógicas, aprofundamento filosófico, sociológico, antropológico e metodológico para a docência, de forma a “saber como o conhecimento científico contribui para uma melhor fundamentação dos programas de formação; e, como é que esse saber se percebe científico e efetivo no campo da formação de professores.” (FORMOSINHO; MACHADO; MESQUITA, 2015b, p. 83).

Enquanto algumas frentes defendem uma formação de professores pautada exclusivamente na aprendizagem de conteúdos do currículo da Educação Básica, vinculado ao “aprender a ensinar”, entende-se nesta pesquisa que a teoria reflete e expressa elementos da prática pedagógica e é de extrema relevância para a fundamentação da formação docente. Compreende-se a formação do professor integrando o seu desenvolvimento, perpassando a aquisição de conhecimentos que, de acordo com Shulman (2004), transpõem a formação acadêmica, envolvendo o estudo dos materiais e contextos do processo educacional institucionalizado, ou seja, o aprofundamento sobre a realidade escolar, seus aspectos legais, tanto no âmbito da gestão, do financiamento, quanto de suas influências em currículos e avaliações. A formação acadêmica é de extrema relevância e envolve a pesquisa dos processos de aprendizagem, ensino, desenvolvimento, bem como dos fenômenos sociais e culturais correlatos à escola. Corroborando com Formosinho, Machado e Mesquita (2015b) sobre a necessidade do aprofundamento científico em seu conhecimento, Shulman (2004) também apresenta como fonte de conhecimento docente a prática, “*it is the wisdom of practice itself, the maximus that guide (or provide reflective rationalization for the practices of able teachers.*” (SHULMAN, 2004, p. 97)³⁰.

Desse modo, percebe-se que a formação tem sua base na graduação, mas não se encerra ao término da licenciatura. Entretanto, sob a influência das mudanças políticas e sociais que permeiam a formação de professores, percebe-se uma relação de precarização e pragmatização da formação dos professores que se integra ao processo de massificação³¹ do ensino.

A ampliação da oferta formativa para o atendimento aos alunos da Educação Básica levou a uma pulverização de cursos de licenciatura, cujas instituições ofertantes possuem condições muitas vezes questionáveis de acompanhamento dos graduandos ao longo de sua formação, especialmente no contato destes com as escolas. O aligeiramento e pouco aprofundamento da formação inicial provoca,

³⁰ “é a sabedoria da própria prática, as máximas que a guiam (ou fornecem racionalização reflexiva para) as práticas de professores capazes.” (SHULMAN, 2004, p. 97, tradução nossa).

³¹ O termo massificação é oriundo da “escola de massas”. Popkewitz (1997) a atribui à modernidade, com ênfase no projeto do Iluminismo, em quem o conhecimento tanto do indivíduo quanto da sociedade oportunizariam uma sociedade melhor e mais justa, tornando a educação acessível a todos ao invés de limitá-la à elite. A formação da escola rompeu com práticas do passado, associando-se à formação de professores, à pedagogia moderna, à organização escolar e às ciências da educação. Surgiram com a escola de massas livros-texto, quadros-negros, equipes hierarquizadas e uma ocupação por gêneros.

intencionalmente, a sensação de incompletude no professor para a prática docente (DINIZ-PEREIRA, 2019).

A continuidade da precarização avança, dessa maneira, após a conclusão da formação inicial por meio de um leque de possibilidades de realização de cursos de especialização nas pós-graduações, além de cursos livres com as mais diversas durações. Como o exercício da docência tem exigido conhecimentos cada vez mais específicos, tais saberes passam a ser buscados pelos professores.

Para além disso, a ampliação da oferta formativa perpassa a formatação de cursos padronizados, disponibilizados em larga escala e intitulados como formação continuada docente. Complementando esse processo impositivo de formação complementar à graduação, há a busca por parte dos professores de certificações para ingresso em processos seletivos ou ainda ascensão de carreira.

Entretanto, a busca por conhecimentos teóricos ou metodologias de ensino é deturpada, associando-se a um saber fazer sem a devida relação teoria e prática. Diferentemente disso, compreende-se que

Embora alguns conhecimentos se desenvolvam na prática escolar, seus alicerces estão nos fundamentos teóricos e metodológicos significativos adquiridos por meio de formações continuadas. A própria nomenclatura que mescla os termos pedagógico e conteúdo para indicar o ápice do desenvolvimento do conhecimento docente assenta em igualdade esses dois aspectos. (DOMINGUES; TOZETTO, 2021, p. 304).

Dessa maneira, a formação continuada aqui defendida se faz na interface entre os conhecimentos teóricos, metodológicos, que permitirão a reflexão do professor que já está em contato com a prática. A relação integra a prática pedagógica do professor e a teoria, o que ele sabe e o que precisa ensinar, 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.

Para Formosinho e Machado (2009, p. 146), a formação continuada envolve “todas as acções ou estratégias de desenvolvimento pessoal ou profissional.” Entretanto, compreende-se que a formação docente que ocorre após a conclusão da licenciatura não corresponde a uma somatória de cursos sucessivos, que não promovam a aprendizagem do professor. Segundo os autores, essas políticas de formação de professores circunscritas à frequência dos professores a cursos, em uma relação de

[...] formação e progressão na carreira e a tendência e formalização dos processos formativos, bem como a reprodução da lógica escolar, acentuam seu caráter de exterioridade e a dimensão da sua procura individual, ao mesmo tempo quem emprestam argumentos a quem vê na formação, não já um bem que se deseja e um direito que se exige, mas um mal que se suporta e uma obrigação que se cumpre. (FORMOSINHO; MACHADO, 2009, p. 149).

Corrobora-se com os autores na perspectiva de uma formação que acontece nos espaços escolares ou até mesmo em cursos que o professor busca individualmente. Compreende-se que a formação continuada precisa conotar um momento de aprendizado, de busca pela satisfação das necessidades escolares, de troca, enriquecimento e satisfação docente.

Entretanto, diferenciando-se desse ponto de vista de formação continuada, as políticas de formação docente assumem e reforçam uma perspectiva de reprodução e performatividade, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – FC) (BRASIL, 2020b), homologadas pelo CNE em 26 de outubro de 2020.

2.1.1 As políticas nacionais de formação continuada

Bourdieu faz uma analogia acerca da interdependência dos campos por meio dos móveis de Alexander Calder (MONTAGNER; MONTAGNER, 2011), ao apontar que os diferentes campos, ora individualmente, ora em subconjuntos, possuem relações assimétricas e hierárquicas em construções historicamente constituídas. Os campos, de acordo com o contexto, podem se apresentar como dominantes ou dominados, imbricados em relações de poder, associados aos capitais e *habitus* de seus agentes.

É dentro dessa perspectiva que iniciamos a discussão sobre as políticas de formação continuada, considerando que o campo da educação estabelece relações com o campo político e econômico, interseccionando assim com o subcampo da formação de professores. Nesse contexto, o poder simbólico desses campos é expresso pelos interesses dos dominantes, pela incessante busca de manutenção das desigualdades imbricadas e legitimadas na sociedade. O subcampo da formação de professores, por vezes, se vê na situação de dominado em relação aos demais, em especial, por força de ordenamentos jurídicos, portarias de ministérios e conselhos que impactam diretamente em seu funcionamento. Como subcampo, isso gera um impacto direto em suas relações internas, por meio de tensões, disputas e lutas entre

os agentes com diferentes perspectivas e concepções de educação, formação e sociedade.

As políticas de formação continuada refletem as relações entre os demais campos e também as interfaces dentro do próprio subcampo da formação de professores. São oriundas de processos históricos e correlatas a disputas de diversos agentes sociais, com base nos capitais e *habitus* que os integram e circunscrevem.

Um campo é um espaço social estruturado, um campo de forças – há dominantes e dominados, há relações constantes, permanentes, de desigualdade que se exercem no interior desse espaço – que é também um campo de lutas para transformar ou conservar esse campo de forças. Cada um, no interior desse universo, empenha em sua concorrência com os outros a força (relativa) que detém e que define sua posição no campo, em consequência, suas estratégias. (BOURDIEU, 1997, p. 56).

Entranhando-se no subcampo da formação de professores, o discurso de empresários, organizações, instituições ganha voz e representatividade nas esferas políticas e econômicas, potencializando sua ação e naturalizando o vocabulário corporativo nas pautas educativas. Logo, a concorrência no subcampo acontece, entre outras pautas, por aqueles que defendem uma educação alicerçada na formação humana e por quem defende um modelo educacional correlato aos valores dominantes associados ao capital econômico, simbólico e social. As estratégias dos agentes e desses campos dominantes é denunciada exaustivamente por pesquisadores e membros de associações de professores (como a Anfope), em especial, pela não representatividade dos professores, pesquisadores e instituições públicas de ensino no CNE nas recentes mudanças orquestradas na educação e na formação de professores.

Em um recorte histórico do subcampo da formação de professores, atendo-se ao período pós-democratização do Brasil, com a outorga da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), vemos o anúncio de uma nova legislação e diretrizes para a educação nacional. Somente em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996) é promulgada, contemplando em seu 6º título os profissionais da educação e em seu 62º capítulo versando sobre a formação de professores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) teve sua construção concatenada com as discussões da Conferência Mundial de Educação para todos em Jomtien, em 1990, tal como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997, 1998) entre os anos de 1997 e 1998, em que a terminologia

competências e habilidades passa a integrar a redação dos documentos oficiais. Sob a influência dos organismos internacionais, orquestradas por países predominantemente do hemisfério norte, por meio de seu capital econômico, social e simbólico, são estabelecidas diretrizes e metas para as ações educacionais cujo cumprimento é condição para a liberação de subsídios financeiros para os países política e economicamente dominados. O atual texto da LDB passou por reformulações, impactado por essas forças, que propõem um projeto de sociedade em que a educação é um direito apenas no discurso, reproduzindo práticas segregatórias e sendo um instrumento de manutenção do poder dominante. Nessa perspectiva, a reforma é

[...] uma intersecção do conhecimento, do poder e das práticas situadas historicamente. Neste contexto, torna-se aparente que a aquisição e a alteração do conhecimento (epistemologia social) ocorre quando as continuidades e as discontinuidades das relações estruturais se associam às práticas e fatos institucionais. (POPKEWITZ, 1997, p. 39).

A pedagogia das competências, que integra o atual texto da LDB, corrobora com os ideais vigentes do mundo globalizado, em que relações de poder impõem e legitimam o conhecimento com o foco na educação para o trabalho, na acumulação de capital econômico, na flexibilidade e no desenvolvimento de habilidades com base nos ditames do mercado. Para a efetivação de tal ideário na sociedade, a educação se torna uma ferramenta e a formação de professores, sob essa mesma ótica, instrumentaliza a imposição de tal arbitrário cultural, promovendo a incompetência para reflexão (CURADO, 2020) nos bancos acadêmicos e reproduzindo nas escolas. Isso se efetiva em 2002, ano em que a Resolução CNE/CP n. 1/2002 é homologada, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002) e na sequência, no ano de 2006 são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006).

Após amplo debate público, incluindo pesquisadores, universidades e instituições vinculadas à formação de professores em 2015 são definidas 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 sob a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015).

Ao revogar – após 13 longos anos – a Resolução CNE/CP nº 1 de 2002, o CNE atendeu a antiga reivindicação da ANFOPE, que se manifestou contrária à concepção de competências, que a informava e à carga horária e tempo de duração do curso – 2.800 horas em 3 anos – insuficientes para oferecer uma formação “que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer uma análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional.” (ANFOPE, 2021, p. 39).

Assumindo novamente o posicionamento da Anfope, podemos dizer que o cunho dessas diretrizes era de dar condições para que

[...] os projetos de formação possam materializar os princípios da base comum nacional dentre os quais se destaca a sólida formação teórica e interdisciplinar nas áreas de conhecimento e no campo da educação como conhecimentos imprescindíveis para o debate acerca da função social da educação escolar na contemporaneidade, no sentido de romper com as formas pedagógicas de reprodução da desigualdade social e das mais diversas manifestações de preconceito. (ANFOPE, 2021, p. 41).

Por meio desta citação é possível identificar que os pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2015 (BRASIL, 2015) distanciam-se da retórica dominante. Antes mesmo que as reformulações de cursos de licenciatura fossem levadas a termo, novas diretrizes, com cerne nos movimentos conservadores e neoliberais reforçados no governo de Michel Temer e potencializados pela gestão de Jair Bolsonaro, são homologadas no ano de 2020, as DCNs – Formação (BRASIL, 2020c).

Alterações significativas acerca do papel profissional do professor e de sua formação ocorrem na LDB no ano de 2018, em conjunto com a popularmente intitulada Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2018). Na sequência, com o foco em privilegiar os movimentos associados à criação de uma Base Nacional Comum Curricular³². A Base Nacional Comum Curricular estabelecida inicialmente para os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental não contou com a escuta dos profissionais, acadêmicos e pesquisadores no Brasil. Foi um processo aligeirado de construção, homologação e execução, seguindo os ditames performativos dominantes, com ideias e modelos apontados por uma minoria circunscrita ao seu espaço de elaboração,

³² Atenção à diferenciação desse termo ao proposto desde os anos 1990 pela Anfope, a Base Comum Nacional, que não lança um projeto nacional, massificado e padronizado.

distante dos bancos escolares. O mesmo ocorreu com a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018).

De forma a garantir que tais bases se efetivem nos espaços escolares passe-se a construir uma Base Nacional Comum de Formação de Professores, assegurando que a perspectiva de conformação social se concretize. O professor aprende na academia apenas o que (aqueles que exercem o poder econômico e político) desejam que ele ensine, um currículo obrigatório para todos, sem aprofundamento teórico, com foco nas competências e habilidades do mercado (o arbitrário cultural).

[...] a proposta é de padronização das ações políticas e curriculares, ou seja, formar professores para ensinar a BNCC. Fica explícita uma política de governo e a direção ideológica da formação alinhada aos princípios curriculares da base. É a forma de consolidar um currículo padronizado que permita o controle por avaliação externa da escola e do trabalho docente, conforme indicações internacionais, por exemplo, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (CURADO, 2020, p. 104).

Em vista disso, confluentes às diretrizes internacionais que reforçam a relação entre o poder e o saber, com o olhar da aprendizagem para o mercado de trabalho, pautando-se em conteúdos padronizados em um “emagrecimento curricular” (CURADO, 2020, p. 106) que limita a capacidade de compreensão e ação dos indivíduos no mundo, por meio de matrizes de competências, a Base Nacional Comum de Formação de Professores espelha-se na Base Nacional Comum Curricular dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, estabelecendo um ciclo de conformação e formatação da educação no Brasil.

A BNCC, portanto, determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a Educação Básica. O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o País, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade. (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 673).

Para além de uma questão ideológica esse processo mascara intenções políticas e financeiras decorrentes da privatização da educação, da padronização e venda em larga escala de materiais didáticos e cursos “formativos” das empresas que

se envolvem no Movimento “Todos pela Base”³³, um braço do “Todos pela educação”³⁴. Por meio de seu capital simbólico, deturpa informações e dados, de forma a desacreditar a educação pública brasileira, colocando-se a favor do intitulado por Popkewitz (1997) como franquia da educação.

O modelo de franquia da educação tem relação com a privatização que ocorre em outros setores da economia, da cultura e da política. Seus principais proponentes argumentam que se os pais escolhem a escola que seus filhos irão frequentar, as forças de mercado produzirão motivação e bom desempenho entre aqueles que anteriormente não tiveram escolha; argumentos semelhantes foram apresentados também na formação de professores. O modelo de franquia tornou-se objeto de discussão de estudiosos, da legislação e de escolas e práticas de formação de professores específicas, patrocinadas por empresas, fundações filantrópicas e órgãos oficiais do governo. (POPKEWITZ, 1997, p. 214-125).

Sob a suposta intenção de apoiar a escola pública, o que se identifica nos processos de parcerias, fornecimento de material e de direcionamento de verbas públicas para a concessão de vagas a alunos em escolas particulares é o favorecimento das grandes redes de ensino privadas do país.

Conformando o discurso da precarização do ensino público, a proposta de alterações na legislação e diretrizes da educação e da formação de professores se concretiza na aplicação de avaliações e na discussão de resultados, de maneira a legitimar os interesses privados. “As fundações são influentes na definição de modelos de ensino, através de patrocínio a organizações que elaboram testes e são também, figuras fundamentais na mobilização dos discursos de reforma através da elaboração de relatórios.” (POPKEWITZ, 1997, p. 137).

A presença de relatórios e o debate de resultados sob o viés de afirmação do discurso dominante fica evidente, recentemente, nos textos redigidos pelo CNE. Além da mobilização em organizações e institutos, a representatividade de tais grupos se faz na esfera legislativa, na influência no poder executivo e nos órgãos consultivos e

³³ Movimento que se autointitula como “Uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção da implementação de qualidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do Novo Ensino Médio.” (MOVIMENTO PELA BASE, 2022). No próprio *site*, na listagem de governança constam os nomes de gestores da Fundação Lemann e do Grupo Itaú Educação e Trabalho.

³⁴ De acordo com seu portal, o Todos pela Educação é “uma organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil. Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, somos financiados por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública.” (MOVIMENTO PELA BASE, 2022). Entre seus fundadores e mantenedores estão Jorge Paulo Lemann e Viviane Senna, deflagrando a quais propósitos e valores a organização atende.

deliberativos, nos quais as Diretrizes são redigidas e homologadas, expressando a gama de campos em que as forças dominantes atuam.

2.1.1.1 As Diretrizes Nacionais de Formação de Professores

O relatório do CNE que introduz e contextualiza Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – FC) e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – FC) (BRASIL, 2020b) apresenta em seu primeiro parágrafo que

Este Parecer tem como ponto de partida a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). (BRASIL, 2020b, p. 1).

Dito isso, com o propósito de compreender os objetivos e a proposta da formação continuada, inicialmente serão analisados os artigos iniciais das DCNs para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCNs – Formação) (BRASIL, 2020c). O propósito de tal imersão é contextualizar a perspectiva da formação por competências que está imbricada nos documentos alusivos à formação docente

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação. (BRASIL, 2020c, p. 2).

Percebe-se que as relações estabelecidas entre competências docentes a serem desenvolvidas ao longo da graduação não fazem alusão ao arcabouço teórico

de conhecimentos necessários para sua formação.³⁵ Essa perspectiva transita ao longo de todo o seu texto, dando o caráter de preparação para a prática, sem a base teórica aprofundada para as devidas correlações teoria – prática, bem como pesquisa e extensão que integram a formação do professor em uma visão sistêmica e crítica. As DCNs – Formação (BRASIL, 2020c) deixam clara a associação entre o que se busca desenvolver no aluno da Educação Básica e o que será ensinado ao licenciado em um processo evidente de restrição ao saber prático. As competências específicas que são trazidas nos artigos posteriores das diretrizes aprofundam essa percepção.

Art. 4º As competências específicas se referem a **três dimensões fundamentais**, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: **I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional.**

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

I - **dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;**

II - demonstrar **conhecimento sobre os estudantes** e como eles aprendem;

III - reconhecer os **contextos de vida dos estudantes;** e

IV - conhecer a **estrutura e a governança dos sistemas educacionais.**

(BRASIL, 2020c, p. 2, grifo nosso).

O referencial teórico que embasa, de acordo com o CNE essas DCNs (BRASIL, 2020c), são, entre outros, o Prof. Lee Shulman (2004), em suas pesquisas acerca do conhecimento do conteúdo. Entende-se como equivocada a interpretação de tais estudos ao limitar todo o conhecimento que é atribuído ao professor ao mero conhecimento do que ensinar, para quem ensinar, onde e sob que diretrizes. Isso posto, a categoria das DCNs – Formação, que versa sobre o conhecimento docente, não é aderente ao conhecimento publicizado por Shulman (2004).

O desenvolvimento do conhecimento do professor, segundo Shulman (2004), ocorre por meio de uma base de conhecimentos apropriada desde a formação inicial, que envolve a reflexão sobre toda a produção acadêmica, histórica e filosófica da educação. Os materiais e contextos escolares são outra fonte do conhecimento docente, de maneira a se apropriar da prática profissional, relacionando as

³⁵ Conforme a Anfope (2021, p. 29), correspondem a uma sólida formação teórica e interdisciplinar: “formação inicial e continuada proporcione uma compreensão sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, filosóficos, psicológicos, políticos e sociais, bem como, o domínio dos conteúdos da Educação Básica, de maneira a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional, com vistas à superação de seus problemas. [...] Este princípio – sólida formação teórica interdisciplinar – forja um outro princípio – o compromisso social, ético, político e técnico do profissional com a sociedade da qual ele faz parte, envolvendo, ao mesmo tempo, uma concepção sócio-histórica da educação e a opção política das lutas históricas travadas nesse campo.”

aprendizagens aos conhecimentos teóricos tanto da formação inicial quanto de seus constantes estudos. Shulman (2004) aponta a relevância da pesquisa na formação docente, dos processos de aprendizagem, ensino e escolarização, que possibilitam a reflexão sobre os estudos e a prática pedagógica. Por fim, a última fonte de conhecimento docente é a sabedoria da prática, adquirida no contato do professor com a escola, com a docência. Desqualificando todas as relações estabelecidas por Shulman (2004), ancora-se os textos das DCNs – Formação em seus escritos, sem apontar todos os aspectos levantados, valorizados e defendidos pelo autor, estudos esses continuados por Pam Grossman (1990), que igualmente os concebe de forma distinta da adotada pelas diretrizes. Assim, discutir os conhecimentos docentes em uma vertente puramente praxista, limitando a docência a um aprender fazendo, não corrobora com a visão de formação teoricamente aprofundada, refletida e relacionada à prática.

O texto das DCNs – Formação aponta acerca da prática profissional:

§ 2º As **competências específicas** da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

I - **planejar** as ações de ensino que resultem em **efetivas aprendizagens**; II - criar e saber **gerir os ambientes de aprendizagem**;

III - **avaliar o desenvolvimento** do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as **competências e as habilidades**. (BRASIL, 2020c, p. 2, grifo nosso).

Analisamos as competências da dimensão da prática profissional partindo de seu quarto inciso, que coloca que as práticas devem ser conduzidas com vistas ao alcance de competências e habilidades³⁶. O foco específico da docência se faz no ensino do que será avaliado no aluno (por meio de avaliações externas padronizadas do currículo estabelecido), sem se pautar na formação humana que representa o ideal docente. “A combinação do currículo nacional e uma estrutura de inspeção para responsabilizá-lo, e publicação de tabelas de classificação, é claro, mudou completamente a maneira como as pessoas pensam o seu trabalho.” (BALL;

³⁶ “[...] formação pelas competências, cuja ascensão como princípio de organização curricular está vinculada ao modelo de política econômica neoliberal, em que as mudanças no processo de produção e acumulação capitalista se baseiam no paradigma da produção flexível e supõem ideias de proatividade, autonomia, flexibilidade, transferibilidade e adaptabilidade a novas situações, fazendo com que o ‘saber fazer’ passe a ter alto valor em termos de capitalização. Assim, as atuais formas de organização social, transformações científicas e tecnológicas, mudanças na forma de organizações dos sistemas produtivos, desenvolvimento das políticas de emprego, e busca de flexibilidade nas empresas fazem emergir o conceito de competência não como uma noção nova, mas reatualizada em seu sentido e em seu significado para o campo educacional.” (ANFOPE, 2021, p. 24).

MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 57). Para além de circunscrever toda a formação discente a uma listagem de conteúdos, as diretrizes responsabilizam o professor, desde a sua formação pelo sucesso e pela aprendizagem efetiva dos alunos, sobre as quais será cobrado e igualmente avaliado, passando a ver a docência como um processo burocrático de prestação de contas.

Corroborando com os aspectos de gestão eficiente e eficaz pautados em retóricas neoliberais que enaltecem a produtividade e a performatividade, a adesão das DCNs – Formação, por meio da dimensão do engajamento profissional, associam diretamente a docência, desde a formação inicial, aos processos de meritocracia que reverberam e legitimam o esforço ao resultado.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

I - **comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional**;

II - **comprometer-se com a aprendizagem** dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;

III - **participar do Projeto Pedagógico** da escola e da construção de valores democráticos; e

IV - **engajar-se, profissionalmente**, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar. (BRASIL, 2020c, p. 2).

De maneira subliminar, responsabiliza-se o professor por todo e qualquer “fracasso” oriundo de sua atuação em sala de aula. Aponta-se que, desde a sua formação ele será preparado para atingir os objetivos, as competências e habilidades relacionadas para seus alunos. “O pensamento crítico, a solução de problemas e a delegação de poder ao professor são palavras-chave nos programas de formação de professores patrocinados pelas fundações através do apoio de empresas.” (POPKEWITZ, 1997, p. 139). Embora a redação das DCNs não ocorra diretamente pelas fundações e organizações que se mobilizam politicamente para tal, o texto reverbera o ideário por elas defendido. Caberá ao professor o compromisso, a assunção da responsabilidade, o engajamento, o empenho e a dedicação para garantir a aprendizagem dos alunos. Fatalmente se ele fizer o proposto e obtiver o resultado esperado pelos agentes reguladores, os méritos serão concedidos ao sistema educacional, ao secretário de educação, às organizações sociais que estão vinculadas à escola. Por sua vez, desconsiderando todas as demais esferas que estão correlatas à qualidade da educação e ao engajamento profissional, como condições de trabalho, plano de carreira e remuneração, se o professor não obtiver bom

rendimento de seus alunos em processos avaliativos, será em decorrência da sua falta de dedicação.

Estendendo as possibilidades de formatação e controle da prática docente, as DCNs – Formação (BRASIL, 2020c) não se limitaram à formação inicial, com conteúdos mínimos e com foco no ensinar conteúdos que serão contemplados em processos avaliativos externos.

Essas ofensivas, na realidade, cumpriam e cumprem determinações emanadas dos organismos internacionais que impingem aos diferentes países a lógica tecnicista de uma rápida formação inicial de caráter exclusivamente prático, técnico-instrumental, a ser complementada no campo de trabalho pela formação continuada. (ANFOPE, 2021, p. 45).

Ao propor que a graduação se limite apenas à perspectiva de atuação docente na Educação Básica, sem aprofundamento teórico vinculado às ciências da educação e sem integrar os estudos vinculados à gestão, o CNE delega à formação continuada a complementariedade dos estudos docentes. Quando versa sobre os fundamentos e a política da formação docente, em específico sobre a formação continuada, as DCNs – Formação nos trazem

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes:

[...] VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;

IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural. (BRASIL, 2020c, p. 3).

Com base na pedagogia das competências que regem a formação inicial³⁷, compreende-se que a articulação apontada no texto, bem como a interface dos conhecimentos à prática na escola com o foco em resultados, associa a formação

³⁷ De acordo com Curado (2020, p. 108), a pedagogia das competências na formação docente trata-se de uma: “perspectiva de formação que visa ao domínio de competências e habilidades, em termos da atuação docente, por meio das quais o docente é capacitado para realizar de forma eficaz o processo de ensino, num processo de formação diretamente na prática, isto é, na área de atuação profissional. O professor torna-se um instrumento de transmissão do conteúdo e o aluno tem sua formação voltada para o mundo do trabalho, centrada pelas aprendizagens essenciais.”

continuada ao seguimento de treinamento docente, sob a égide de redes de ensino ou da mercantilização das certificações para composição dos currículos dos docentes.

Ver as propostas da reforma como planos de ação objetivos e desinteressados é esconder o significado social e as implicações políticas do discurso que as originou [...] não são, simplesmente, um mecanismo formal para reagir aos fatos, mas parte dos fatos em si, que servem para estruturar a lealdade e solidariedade social. (POPKEWITZ, 1997, p. 115).

Para além dos ganhos políticos e financeiros dominantes, o modelo proposto de formação delimita o acesso do professor ao conhecimento. O acesso ao capital cultural por parte dos professores, como integrante de sua formação continuada, está diretamente associado ao seu capital econômico e social. Por consequência, o que se vê é a desqualificação e cerceamento de possibilidades de desenvolvimento do professor, ou seja, a sua renda, condições de trabalho e possibilidades de lazer, algo que não está contemplado de forma explícita no texto. Para um documento que versa sobre a articulação entre a formação inicial e continuada, o detalhamento sobre o desenvolvimento docente é tímido e superficial. Buscando compreender de que maneira as discussões sobre formação continuada se esmiuçam, relacionou-se os principais aspectos das DCNs – FC (BRASIL 2020b), homologadas no mês de outubro de 2020.

2.1.1.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Continuada

A partir do olhar acerca das competências que versam o projeto de formação de professores via DCNs, bem como sua articulação com a formação inicial, adentramos a discussão do documento que norteia a formação continuada, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (DCNs – FC) (BRASIL, 2020b).

Em seu 5º artigo, as BNC – FC apresentam o que definem como princípios norteadores das políticas da formação continuada para a Educação Básica:

[...] II - Reconhecimento e valorização, no âmbito da Educação Básica, das instituições de ensino - com seu arcabouço próprio de gestão, e condicionada às autoridades pertinentes - como estrutura preferencial para o compartilhamento e a **transmissão do conhecimento** acumulado pela humanidade, promovendo o desenvolvimento de **habilidades cognitivas** - para assimilá-lo, transformá-lo e fazê-lo progredir – e a **aquisição de competências sociais e emocionais** – para fruí-lo plenamente.
[...] IV - Reconhecimento e valorização dos **docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e**

social dos alunos, a partir de uma **formação sólida** que leve em conta o **conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional;**

[...] VI - **Submissão, em sua atuação profissional**, a sólidos valores de ética e integridade profissional, explicitados em ações concretas do cotidiano escolar que materializem os princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e **eficiência** na gestão de recursos materiais e na interação interpessoal, além de **comportamentos condizentes com a importância social dos profissionais de educação como modelos de comportamento**. (BRASIL, 2020b, p. 25, grifo nosso).

Os trechos evidenciados no texto da lei deflagram um processo de imposição do arbitrário cultural dominante. A terminologia associada aos ditames empresariais, como habilidades, eficiência³⁸, engajamento, responsáveis, submissão, comportamento, transmissão e competências deflagram o cunho tecnicista que está sendo naturalizado na legislação educacional. Termos que desde os PCNs (BRASIL, 1997, 1998) são incorporados à prática pedagógica e passam a ser legitimados como pressupostos teóricos da educação.

A luta política é uma luta cognitiva (prática e teórica) pelo poder de impor a visão legítima do mundo social, ou melhor, pelo reconhecimento acumulado sob a forma de capital simbólico de notoriedade e respeitabilidade, que confere autoridade para impor o conhecimento legítimo do *sentido* do mundo social, de sua significação atual e da direção na qual ele deve ir. [...] Trata-se em certo sentido de uma política de percepção com vistas a manter ou subverter a ordem das coisas, ao transformar ou conservar as categorias por meio das quais tal ordem é percebida, e as palavras através das quais ela é expressa [...] os princípios de divisão que, num determinado tempo, determinam a visão do mundo. (BOURDIEU, 2001, p. 226).

O professor passa a ser, nessa acepção, reconhecidamente, o transmissor de conhecimento, que desenvolverá habilidades e competências, inclusive emocionais, de submissão de seus alunos, responsabilizado pelo seu desenvolvimento e possíveis fracassos, com foco na eficiência de seu trabalho, fazendo “mais com menos” e limitando suas ações ao culturalmente esperado como “modelo de professor”. As BNC – FC (BRASIL, 2020b) expressam a visão de mundo que se deseja (pelos dominantes) para a escola, perpassando a formação docente.

Não obstante, os fundamentos pedagógicos das BNC – FC (BRASIL, 2020b) reforçam a perspectiva pragmatista, ao focarem a preparação docente centrada no desenvolvimento permanente das competências e habilidades de leitura, raciocínio e

³⁸ Conforme Popkewitz (1997, p. 117), o culto da eficiência “envolveu o desenvolvimento de uma infraestrutura nacional de controle escolar através da incorporação, a cada estabelecimento escolar, de sistemas específicos de gestão para organizar as pessoas e a pedagogia.”

conteúdos de disciplinas a serem ministradas. Centralizam a atualização científica do professor em metodologias de ensino embasadas em evidências científicas, bem como na interdependência entre ensino e pesquisa, sem estabelecer relações desta com a comunidade acadêmica, salientando o objetivo de eficácia escolar em todas as ações docentes.

Em seu 7º artigo, as BNC – FC apresentam “um conjunto de características que são comuns e que possuem avaliação de impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes.” (BRASIL, 2020b, p. 6):

Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica. (BRASIL, 2020b, p. 27).

Ao considerar o foco no conhecimento pedagógico do conteúdo, as BNC – FC (BRASIL, 2020b), em continuidade ao apresentado pelas DCNs – Formação (BRASIL, 2020c), desconsideram toda a articulação proposta por Shulman (2004) acerca do conhecimento docente, limitando-o apenas a uma perspectiva. O conhecimento do professor engloba o aprofundamento teórico, a imersão na teoria para o estabelecimento de um repertório de ensino que se integra à realidade do aluno. Essa perspectiva foi recentemente defendida por Shulman (2019), quando questionado do contexto em que o conhecimento pedagógico do conteúdo foi apresentado.

The form that PCK took in those years was a function, in large measure, of the discourse that was ongoing at the time. It was a response to a set of prevailing views that treated teaching as process without content, and teachers as skilled actors without minds, emotions and careers. [...] I was so intent on combatting the missing paradigm of content that I did not devote attention to affect and motivation, nor to moral judgment and reasoning in teaching. (SHULMAN, 2019, p. 8).³⁹

Em uma perspectiva que desqualificava o ensino como algo mecânico, Shulman buscou compreender como os professores ensinavam. Percebeu que o

³⁹ A forma que o conhecimento pedagógico do conteúdo tomou naqueles anos foi em função, em grande medida, do discurso que estava em curso na época. Foi uma resposta a um conjunto de visões predominantes que tratavam o ensino como processo sem conteúdo, e professores como atores qualificados sem mentes, emoções e carreiras. [...] Eu tinha tanta intenção de combater o paradigma perdido de conteúdo que eu não dediquei atenção ao afeto e à motivação, nem ao julgamento moral e ao raciocínio no ensino. (SHULMAN, 2019, p. 8, tradução nossa).

conhecimento docente oriundo dos estudos, teorias, pesquisas e materiais, desde a formação inicial, são traduzidos para o aluno por meio de um conhecimento “ensinável”, mas nem por isso desassociado dos referenciais teóricos e perspectiva do professor sobre a relação entre tal conhecimento e a realidade. Assim, o conhecimento pedagógico do conteúdo não está limitado a metodologias, envolve a totalidade e culminância de todo o conhecimento docente, integrando teoria, pesquisa e prática pedagógica.

As metodologias ativas apresentadas pelas BNC – FC (BRASIL, 2020b) contemplam como uma de suas atividades a pesquisa-ação. A conotação dada ao termo sugere a análise do próprio professor acerca de sua prática, indicando um praticismo sem aprofundamento teórico.

Tal praticismo pode afetar a formação inicial e continuada do professor, especialmente tudo o que diga respeito ao seu trato com a teoria, entendida aqui de modo bastante abrangente e envolvendo, além das chamadas teorias da educação, a filosofia, as ciências humanas e sociais, a arte, a cultura humana. [...] se deve propor a teoria efetivada como prática, sobretudo quando aquela exerce seu vigor crítico: crítica da sociedade, das reformas educacionais, das políticas públicas, dos conteúdos ensinados, das práticas de gestão, do discurso educacional, das teorias adotadas, da prática cotidiana. Não há dúvida de que o ponto de partida e de chegada dessa crítica seja a prática. Mas não há crítica possível sem a mediação da teoria. Como a teoria não é algo que possa ser buscado ou constituído para um fim dado (como instrumento), não há alternativa senão assegurar uma formação teórica aos professores. Isso, evidentemente, custa caro, requer uma mudança cultural de gigantescas proporções, contraria os interesses da indústria cultural e, sobretudo, tem o inconveniente de gerar um professorado crítico e reivindicativo, difícil de ser administrado. (MIRANDA; RESENDE, 2006, p. 506-507).

A ausência da teoria embasando e integrando a formação continuada docente se faz, da mesma forma, no que diz respeito ao trabalho colaborativo entre pares e a duração das formações propostas pelas BNC – FC (BRASIL, 2020b). Não há no texto, tanto das diretrizes quanto do parecer que a antecede, nenhuma relação entre esses momentos e a teoria.

Para este fim, a estruturação de programas destinados à formação em serviço é essencial, visto que a oportunidade de aprender em seu contexto de atuação, junto a seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), é uma das medidas mais eficazes para formação de professores. Assim, docentes experientes e protagonistas de experiências exitosas podem compartilhar com muitos outros as aprendizagens já desenvolvidas, as quais, certamente, ampliam a formação em serviço dos demais profissionais. (BRASIL, 2020b, p. 5).

O referido professor experiente é apresentado em vários artigos e trecho das BNC – FC (BRASIL, 2020b) e não remete à figura do professor formador no espaço universitário. Está relacionado a um professor que se apropriou do *habitus* corrente na escola e modelará, nos demais professores, as ações, pensamentos e posturas naturalizadas no espaço escolar; ou ainda, escolas com práticas tidas como exitosas, com bons indicadores em avaliações externas que assumem o papel de “modelo” e multiplicam práticas e métodos para as demais.

O processo também pode acontecer por profissionais que transmitam tais práticas em um caráter metodológico, em instituições e organizações destinadas a esse fim, de preparação de docentes em larga escala, o que é igualmente defendido pelo parecer que integra as BNC – FC:

Outras estratégias capazes de desenvolver as competências e as habilidades específicas da formação continuada docente, abordadas neste Parecer, podem ser também utilizadas como complemento à formação em serviço – inclusive em parceria com outras instituições. Como estratégia e prática formativa, podem e devem ser estimulados o intercâmbio e a cooperação horizontal entre diferentes escolas, redes escolares, instituições e sistemas de ensino, promovendo assim o fortalecimento do regime de colaboração. (BRASIL, 2020b, p. 6).

Novamente, não se apresenta neste regime de colaboração a interface entre as escolas e seus professores com a academia e seus pesquisadores. As parcerias com outras instituições referem-se a organizações e empresas da iniciativa privada que reverberam o arbitrário cultural impregnado nas políticas educacionais. Para além da fragilidade que se propõe na formação inicial e continuada dos professores, o esvaziamento teórico decorre na impossibilidade reflexiva acerca da realidade escolar.

Complementando os apontamentos de Miranda e Resende (2006), o praticismo está correlato à violência simbólica que limita, silencia e conforma as práticas docentes.

A violência simbólica, cuja realização por excelência certamente é o direito, é uma violência que se exerce, se assim podemos dizer, *segundo as formas*, dando forma [...] que é reconhecida como conveniente, legítima, aprovada, vale dizer, uma forma tal que pode ser produzida publicamente, diante de todos, uma vontade ou prática que, apresentada de outro modo, seria inaceitável [...] é esta força propriamente simbólica que permite à força exercer-se plenamente fazendo-se desconhecer enquanto força e fazendo-se reconhecer, aprovar, aceita, pelo fato de se apresentar sob uma aparência de universalidade – a da razão ou da moral. (BOURDIEU, 2004a, p. 106).

Tal legitimidade e conveniência pode ser identificada na leitura crítica da coerência sistêmica exigida pelas DCNs (BRASIL, 2020b) na formação continuada docente. As diretrizes vinculam o ensino e os projetos pedagógicos aos materiais didáticos e ao sistema avaliativo da Educação Básica. A amarração que acontece ao ensino escolar e aos materiais didáticos que são adquiridos pelo sistema público de ensino na iniciativa privada, bem como os pacotes de formação docente que se propõe a impulsionar os resultados em avaliações externas, são legitimados pelo viés da coerência sistêmica (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Tendo em vista que a formação defendida pelas universidades públicas e pelas associações nacionais de professores não corrobora com essa prática, legitima-se a impossibilidade de trabalho em conjunto, sob alegação de ideologias distintas. Dentro de um discurso de conformidade, o conhecimento que é acessado pelo professor em suas formações se alinha e legitima o discurso, valores e determinações impostos pelo campo do poder ao subcampo da formação de professores.

Concluindo um projeto de formação de professores instrumental e praticista, o 9º artigo das BNC – FC relaciona que:

Cursos e programas flexíveis, entre outras ações, mediante atividades formativas diversas, presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais, sempre que o processo de ensino assim o recomendar, visando ao desenvolvimento profissional docente, podem ser oferecidos por IES, por organizações especializadas ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino, como:

I - Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas;

II - Cursos e programas de Extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos;

III - Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas;

IV - Cursos de pós-graduação lato sensu de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE;

V - Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado, respeitadas as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Parágrafo único. Os cursos e programas referidos neste artigo devem atender os critérios de qualidade expressos no artigo 7º desta Resolução, bem como a sua adequação às necessidades formativas das unidades e redes escolares, considerando seus diversos contextos. (BRASIL, 2020b, p. 5).

Corrobora-se com todas as possibilidades formativas apresentadas nas DCNs (BRASIL, 2020b), tanto no espaço escolar quanto fora dele, ora por demanda do próprio professor, ora pela da escola. Todavia, novamente, não há correlação com o espaço acadêmico. Ainda que se considerasse um aspecto subentendido na redação

do artigo, seu parágrafo único deflagra, novamente, a perspectiva do documento: todos os cursos e programas precisam corroborar com o 7º artigo, ou seja, com o foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; no uso de metodologias ativas de aprendizagem; no trabalho colaborativo entre pares; na duração prolongada da formação e com a coerência sistêmica.

Sob essa ótica se vislumbra a possibilidade de continuidade dos estudos do professor, em uma vertente mercantil de abertura de cursos (e mercado) nas instituições privadas de ensino. Considerando que tais instituições integram o campo do poder que rege a elaboração de tais diretrizes, os objetivos e interesses se camuflam em parcerias e na busca desinteressada dessas organizações na “melhoria da educação”, em parcerias público-privadas.

Embora recentemente homologadas, as BNC – FC (BRASIL, 2020b) expressam o arbitrário cultural dominante que permeia e busca cercear a educação em nosso país. Sua influência e subsídios para a formação dos professores rapidamente potencializaram sua ação nas mais diversas redes e sistemas de ensino, entre elas a rede estadual de ensino do Estado do Paraná.

2.1.2 A formação continuada dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental no Paraná

Conforme pesquisas apresentadas na revisão de literatura desta pesquisa⁴⁰, a perspectiva neoliberal, as parcerias público-privadas, o aspecto performativo, o foco nos processos avaliativos externos que foram homologados em 2020 por meio das BNC – FC (BRASIL, 2020b), já integravam o arbitrário cultural vigente nos governos estaduais do Paraná, especialmente nas gestões do ex-governador Beto Richa.

Com o propósito de compreender os atuais processos formativos dos professores na rede estadual de ensino do Paraná, sob a gestão do governador Carlos Massa Júnior (Ratinho Júnior), foi realizada uma pesquisa no *site*⁴¹ da Secretaria Estadual de Educação e do Esporte do Paraná (SEED – PR) ao longo dos meses de dezembro de 2021, janeiro e fevereiro de 2022. O período de reunião de informações foi concomitante ao de aceite dos colégios em relação à aplicação da pesquisa, de forma a produzir dados acerca da formação continuada de professores que está sendo

⁴⁰ Para aprofundamento consultar: Guidi (2013); Justus (2015); Rubim (2018) e Zanella (2015).

⁴¹ Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/>. Acesso entre dez. 2021 e fev. 2022.

vivenciada pelos agentes da pesquisa, professores de português e matemática atuantes no Ensino Fundamental – anos finais e suas respectivas pedagogias.

Na tela inicial do *site* da SEED – PR, focou-se no estudo e análise das informações referentes ao ícone “Formações SEED”. A descrição de tais formações apontou que

As formações oferecidas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, destinadas à comunidade em geral, são realizadas a partir de uma ampla e constante análise sobre indicadores internacionais e nacionais, com avaliações diagnósticas periódicas e tomando como referência documentos que levam em conta as demandas de nosso tempo e a importância da vida humana. Cada servidor da SEED tem comprovada habilitação para a sua função, e passa constantemente por aperfeiçoamentos, de forma a estar pronto às situações e desafios da educação. (PARANÁ, 2022a, p. 1).

A relação entre o processo formativo contínuo da rede estadual de ensino é explicitamente vinculada ao processo avaliativo externo, sendo dessa maneira formulado com o enfoque de atingir indicadores educacionais. Não há alusão nesse trecho ao desenvolvimento do professor, tampouco dos alunos e escolas.

Segundo a plataforma, os documentos de referência, que norteiam as práticas pedagógicas e projetos postados, são a BNCC (BRASIL, 2017), o Plano Estadual de Educação (PEE) (PARANÁ, 2015), o PNE (BRASIL, 2014) e o Referencial Curricular do Paraná (RCP) (PARANÁ, 2018). Não há alusão à LDB (BRASIL, 1996) ou Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (BRASIL, 2020b, 2020c).

Dentre os programas e projetos pedagógicos disponíveis na página consultada, relacionou-se os que estavam diretamente vinculados à formação continuada docente, por meio da descrição de seu título. Com isso, chegou-se a sete itens de análise com base nas práticas da SEED – PR, sendo eles: Canal do Professor; Dias de estudo e planejamento; Escola digital professor; FormAção pela escola; Grupo de estudos Formadores em ação; Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE); e Tutoria Pedagógica.

2.1.2.1 Canal do Professor

O Canal do Professor – Formação Continuada SEED PR – se trata de uma página da secretaria no canal *on-line* Youtube⁴². Em janeiro de 2021 contava com 51,2

⁴² Material disponibilizado no Canal do Professor – Formação Continuada SEED – PR (PARANÁ, 2022b).

mil inscritos. Por meio de suas postagens há a transmissão do conteúdo das formações, de forma extemporânea, permitindo o acesso docente a todo o tempo. Por sua vez, os vídeos remetem à formação transmissiva⁴³ do conteúdo planejado pela equipe técnica da SEED – PR, sem espaço para trocas e interface com a realidade da escola do professor.

De forma a visualizar o conteúdo e a predominância das postagens da SEED – PR em seu canal no Youtube, foi feito um levantamento de todos os vídeos e respectivos títulos ao longo do ano de 2021 e no ano de 2022 até o dia 7 de fevereiro de 2022, data do retorno das atividades letivas com os alunos e professores na rede pública estadual de ensino paranaense. Todos os títulos das postagens foram lidos e com base em sua análise foram relacionadas dezenove categorias, por meio de temas centrais. Na sequência, os vídeos foram classificados conforme quadro a seguir.

Quadro 7 – Levantamento de vídeos postados no Canal do Professor – Formação Continuada SEED – PR no ano de 2021 até o início do ano letivo de 2022

| Tema relacionado à postagem | Período de 01.01.2021 a 31.12.21 | Período de 01.01.22 a 07.02.22 |
|--|---|---|
| Recursos digitais | 75 | |
| Metodologias de ensino, nivelamento de conteúdos e redação | 56 | |
| “Novo” Ensino Médio | 43 | |
| Avaliação, rendimento escolar e aprendizagem | 36 | |
| Pandemia (cuidados, retorno e ensino híbrido) | 25 | |
| Ensino de línguas estrangeiras | 25 | |
| Educação Especial (deficiência e altas habilidades) | 18 | |
| Metodologias ativas | 12 | |
| Planejamento e currículo escolar | 12 | 04 |
| Educação Financeira | 09 | |
| Seminário de Formação de Professores | 06 | |
| Questões Étnico-raciais, indígenas e de gênero | 06 | |
| Saúde, nutrição e ecologia | 05 | |
| Sexualidade | 03 | |
| Colégios como modelo de práticas | 01 | |
| Indisciplina e <i>bullying</i> | | 01 |
| Iniciação científica e pesquisa | 01 | |
| Projeto de vida | 01 | 01 |
| Trabalho infantil | 01 | |

Fonte: a autora com base em material disponibilizado no Canal do Professor – Formação Continuada SEED PR (PARANÁ, 2022b).

No ano de 2021 foram postados 335 vídeos no Canal do Professor – Formação Continuada SEED PR. Até o dia 7 de fevereiro de 2022 um total de 6 vídeos

⁴³ O termo transmissivo remete à perspectiva funcionalista que a educação assume, ignorando a contribuição que o sistema de ensino traz para a reprodução da estrutura social, sancionado a transmissão dissimulada e invisível do arbitrário cultural (BOURDIEU, 2015).

tiveram sua publicação realizada. Percebe-se que o momento pandêmico potencializou a utilização do canal, veiculação de material e enfoque na capacitação dos docentes acerca do uso de recursos didáticos digitais, desde o uso da plataforma Google Meet, demais recursos do Google, uso e postagem em redes sociais, montagem de conteúdos digitais, inovação, jogos e robótica associados à prática pedagógica. Por sua vez, os aspectos metodológicos e temas considerados pertinentes à Educação Básica foram intensamente postados, remetendo à divulgação de modelos didáticos padronizados, assim como de estratégias para otimização de resultados em avaliações externas. A implementação do “novo” Ensino Médio foi, igualmente, foco das formações docentes, conotando a preparação instrumental para tal. O contexto pandêmico foi abordado, desde a preparação para o ensino *on-line*, híbrido, questões que esclareceram os cuidados para o retorno ao modelo presencial de ensino.

O ensino de línguas estrangeiras, as metodologias ativas, a educação financeira e o projeto de vida, temas recorrentemente vinculados ao ambiente empresarial como exigências para a formação do futuro trabalhador foram postados, embora em menor proporção, entretanto, transitando pelas outras temáticas.

A inclusão, as questões étnico-raciais, indígenas e de gênero, a sexualidade, o trabalho infantil e a indisciplina, temas que permeiam cotidianamente a escola, tiveram tímida expressão ao se analisar a amplitude, frequência e necessidade de seu debate na sociedade e no espaço escolar. Houve ainda um Seminário de formação de professores que abrangeu 6 vídeos que integraram o evento *on-line*, corroborando e reforçando conteúdos e ideias dos demais materiais.

Após a análise de todos os títulos das postagens e seu levantamento por categorias, percebe-se que o caráter transmissivo de informações, métodos e conteúdos prevalece nas postagens, legitimando a perspectiva de formação continuada ofertada pela SEED – PR.

Por se tratar de um conteúdo digital, a pesquisa não possibilita a compreensão dos momentos em que tais materiais são assistidos pelos docentes e equipe pedagógica. Em razão de alguns materiais terem uma duração extensa, questiona-se se o horário de planejamento daria condições para os professores o assistirem e conseguirem integrar essa prática com a preparação de suas aulas.

2.1.2.2 Dias de estudo e planejamento

O ícone “Dias de estudo e planejamento” possibilitou o acesso ao conteúdo formativo dos dias de estudo dos professores do segundo semestre letivo de 2021, pautado no ensino híbrido e na busca da superação de dificuldades. Também há nesta área o acesso ao Currículo Priorizado da Rede Estadual de Ensino, dividido por disciplinas da Educação Básica, sendo analisados nesta pesquisa os materiais relacionados à matemática e português (PARANÁ, 2022c). Segundo o texto extraído do material de matemática, a fim de exemplo, ele apresenta que o Caderno de Currículo Priorizado se trata

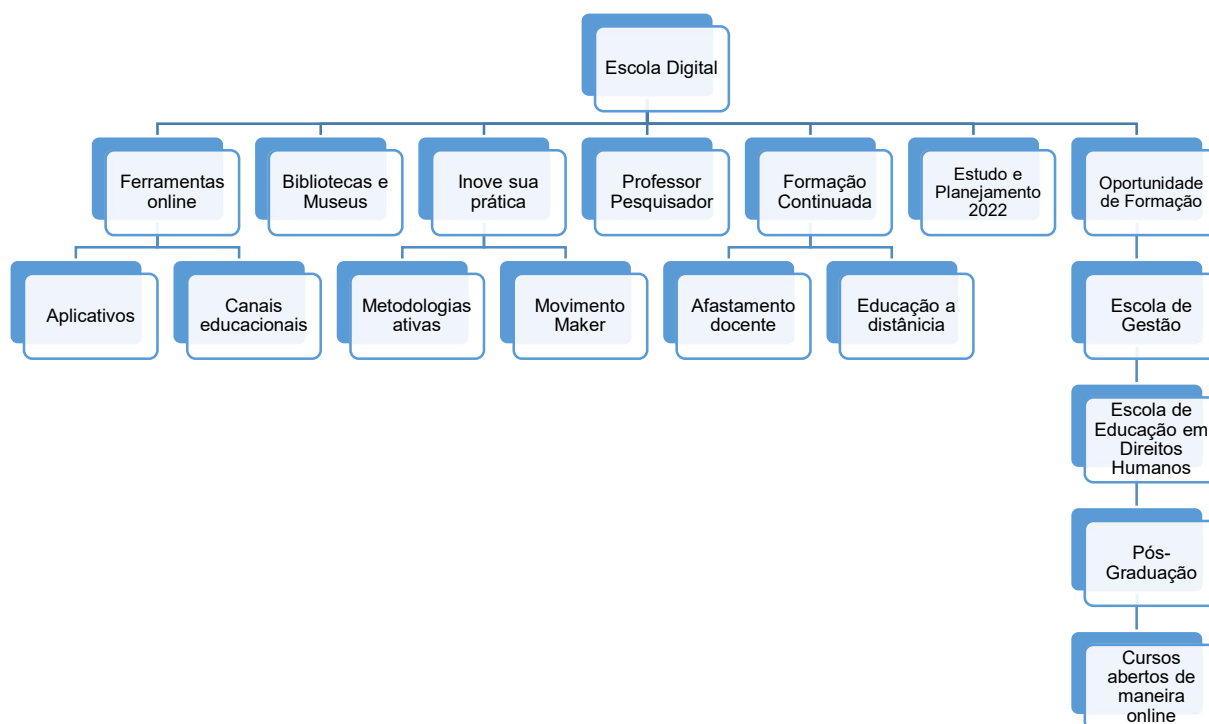
[...] de subsídios pedagógicos, elencando os conteúdos essenciais para cada etapa da Educação Básica nos diferentes componentes curriculares e/ou disciplinas. Os conteúdos essenciais são os que estruturam a base para a progressão das aprendizagens dos/as estudantes nos anos posteriores. Associado a esses conteúdos, foram elencados os conhecimentos prévios necessários à continuidade do processo da aprendizagem. [...] Este documento apresenta uma seleção e uma reorganização dos objetivos de aprendizagem de Matemática com a finalidade de aproximar as aprendizagens dos/as estudantes aos conhecimentos propostos na Base Nacional Curricular Comum e, conseqüentemente, no Referencial Curricular do Paraná. (PARANÁ, 2020c, p. 3).

Entende-se que para além de um Referencial Curricular, trata-se de um material que elenca e organiza o planejamento docente de maneira a priorizar determinados conteúdos, de acordo com a temática que integram, objetos de conhecimento, o que o aluno precisa ter de conhecimento prévio e os objetivos de aprendizagem envolvidos. Considerando o momento em que foram organizados, a dificuldade de acesso de alunos e professores aos recursos digitais, as adaptações que o ensino remoto demandou, tratam-se de uma estratégia emergencial. Entretanto, relaciona-se a um esvaziamento significativo de conteúdos, que já são considerados mínimos no currículo escolar.

2.1.2.3 Escola Digital do Professor

A Escola Digital do Professor possibilita o acesso a diversas abas e ícones correlatos à prática docente. De forma a demonstrar todas as possibilidades de acesso à informação, tentou-se sintetizar os ícones por meio da Figura 1, de maneira a clarificar o que é disponibilizado, divulgado ou apoiado pela SEED – PR na formação continuada docente.

Figura 1 – Perspectivas de formação continuada na Escola Digital do Professor – SEED – PR



Fonte: a autora, com base nas informações coletadas em Paraná (2022d).

O professor pode ter acesso, via Escola Digital, a um campo denominado *Ferramentas on-line*, em que são disponibilizados *links* para 12 aplicativos de apoio à prática pedagógica, dentre eles o “Escola Paraná Professor” e o “Corrige”, que faz a correção da parte gramatical de redações, deixando para o professor a correção de conteúdo e coerência do texto redigido pelo aluno. Disponibiliza acesso a seis canais educacionais, como o Youtube Edu e TV escola.

O caráter que fica claro na análise do material é a delegação da formação do professor para si mesmo, apontando chaves de acesso para que ele instrumentalize sua prática, via ferramentas digitais, sem apoio ou acompanhamento. Embora o material, de fato, proponha facilitações na prática docente, questiona-se seu uso sob o viés pragmático, bem como a análise de seus resultados.

Por meio de *Bibliotecas e Museus*, o professor pode acessar *links* de diversos espaços culturais, seus *sites*, acervos e realizar visitas virtuais. Trata-se do acesso ao capital cultural de maneira virtual, apoiando a constituição do conhecimento e o planejamento docente.

A aba *Inove sua prática*, por sua vez, faz alusão a todos os valores defendidos no âmbito empresarial, dentro de espaços de inovação e tecnologia. Inicialmente o professor é questionado sobre “Como tornar o ensino e a aprendizagem mais eficiente

para os estudantes? Como retomar o interesse deles pela aprendizagem? Como mantê-los motivados no processo educacional?” (PARANÁ, 2022). Todas essas questões, que anseiam comumente os professores, têm suas soluções relacionadas pelo conteúdo da SEED – PR como metodologias ativas, apresentando-as como:

[...] estratégias de ensino que têm por objetivo incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, por meio de problemas e situações reais, realizando tarefas que os estimulem a pensar além, a terem iniciativa, a debaterem, tornando-se responsáveis pela construção de conhecimento. Neste modelo de ensino, o professor torna-se coadjuvante nos processos de ensino e aprendizagem, permitindo aos estudantes o protagonismo de seu aprendizado. (PARANÁ, 2022e, p. 1).

Os valores imbricados na proposta corroboram com as competências e habilidades propostas pelos documentos norteadores da BNCC (BRASIL, 2017), que por sua vez espelham o arbitrário cultural dos organismos internacionais. Como forma de realizar o trabalho por meio das metodologias ativas, vídeos e explicações estão disponíveis sobre: aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em times, gamificação, *design thinking*.

Para além do questionamento dos métodos apresentados em si, a intencionalidade da proposta e a inserção da métrica performativa no espaço escolar, compreende-se por formação continuada o acesso a materiais e vídeos.

O mesmo ocorre com o conteúdo que apresenta o espaço *maker*:

Criatividade, sustentabilidade, colaboração, compartilhamento, democratização, empoderamento. Essas são algumas características do movimento maker. Mas o que isso significa? Assista aos vídeos a seguir e inspire-se com as possibilidades do aprender fazendo. (PARANÁ, 2022f, p. 1).

A cultura *maker*, a prototipagem, o empreendedorismo e correlatos são retratados como possibilidades de impacto na prática docente, reproduzem os espaços e valores de grandes organizações que instituíram essa cultura como sua prática de trabalho. Esse universo é transposto para o espaço escolar, indiferentemente das condições materiais e culturais que nele existam. No sentido da formação continuada trata-se da transmissão de materiais, que geram no docente o sentimento de ter sido oportunizada a ele uma formação que promova mudanças em sua prática. Na realidade, essa formação é apenas informativa, depositária, não reflexiva, sem fundamentação teórica sólida (ao menos no material oportunizado), que

não estabelece relações entre a realidade escolar, a prática docente e as mudanças ilustradas no conteúdo dos vídeos. Legitima a formação como dada e ofusca suas intenções sob a força de violência simbólica.

O ícone *Professor pesquisador* (PARANÁ, 2022g) possibilita ao professor o acesso a 6 repositórios e plataformas de pesquisa, tanto de universidades públicas quanto do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), bem como a 18 recursos educacionais abertos, como o Portal do Professor do Ministério da Educação. Segundo o texto da SEED – PR, acerca da pesquisa docente,

[...] é um dos elementos que compõem a formação profissional do professor. A partir da prática docente é possível questionar, investigar, refletir, problematizar em diversas áreas de ensino e, ainda, ser produtor de conhecimento. (PARANÁ, 2022g, p. 1).

O acesso ao conhecimento científico produzido é relevante na formação continuada docente, incorporando o desenvolvimento profissional do professor. Entretanto, a pesquisa parte da prática docente, tem interface e embasamento na teoria, que, por sua vez, pode levar à reflexão e a produção de conhecimento. O estranhamento se faz no esvaziamento do argumento acerca da relação teoria e prática nos textos da SEED – PR, o que reverbera, segundo a Anfope (2021, p. 30).

Esse neotecnicismo combina racionalidade técnica com racionalidade prática, na medida em que, pela minimização da sólida formação teórica, reforça-se uma formação restrita ao domínio dos conteúdos necessários para o exercício da profissão docente, neste sentido é reforçada a ideia de uma epistemologia da prática dissociada de uma compreensão teórica, que pode ao desdobrar-se em modelos a serem seguidos desqualifica ainda mais, o ato de pensar e de construir coletivamente o conhecimento. Assim, a prática individual docente é hipercontextualizada, demandando um domínio teórico restrito apenas ao exercício profissional. O destaque dado à competência, que se relaciona ao engajamento meramente profissional, evidencia a desarticulação da práxis docente como prática social fundamentada, uma mediação para a transformação da educação e da sociedade, rompendo com a possibilidade de uma unidade orgânica entre teoria e prática.

Nos momentos em que a pós-graduação é relacionada como formação continuada, igualmente, o caráter científico da pesquisa incrementando o desenvolvimento docente não é apontado. A desvalorização da teoria leva à percepção da valorização do praticismo, corroborando com os ideais das DCNs – Formação (BRASIL, 2020c) e BNC – FC (BRASIL, 2020b).

Há ainda uma aba de acesso específico à *Formação Continuada*, que arbitra sobre afastamento de professores para cursos no país e exterior, outro sobre

Educação a distância ofertada pelo Estado, com temáticas do Ensino Médio e Educação para as relações étnico-raciais: diálogos e reflexões.

Em seus conteúdos flutuantes, ícones que surgem em lampejos e são substituídos na sequência, houve a possibilidade de acesso ao *Estudo e Planejamento 2022* (PARANÁ, 2022h) no *site* da SEED – PR.

A aba conta com o material disponibilizado às equipes escolares para os dias 3 e 4 de fevereiro de 2022, pertinente à preparação docente e pedagógica para o início do ano letivo de 2022. Integra os documentos disponibilizados um cronograma de atividades, cuja abertura apresenta o texto a seguir:

Prezada equipe escolar, seja bem-vinda a mais um ano letivo. Um novo período se inicia, e com ele, muitas expectativas e novos projetos. Chegou o momento de nos prepararmos para receber nossos estudantes, refletindo sobre nossas escolhas em momentos de estudo e planejamento, pensando sempre na superação das dificuldades e no avanço da aprendizagem. Pensando nisso, A Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná realizará nos dias 03 e 04 de fevereiro os dias de Estudo e Planejamento para o primeiro semestre de 2022. Nesses dias serão realizados estudos, debates e atividades a partir das ações desenvolvidas em 2021, com projeção na superação das dificuldades por meio do planejamento docente. Nos dois dias de formação, a equipe terá a oportunidade de se reunir, rever o que já aconteceu e pensar, juntos, quais as ações que deverão ser traçadas para que os estudantes consigam ter sucesso em seu percurso escolar. Para isso, o foco será a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades essenciais, que são imprescindíveis para que o avanço na trajetória escolar aconteça. Assim, durante a formação serão debatidos temas como: • Análise de dados escolares; • Melhoria na aprendizagem escolar; • Currículo Priorizado; • Nivelamento; • Novo Ensino Médio; • Metodologias Ativas; • RCO+aulas; • Planejamento Docente. (PARANÁ, 2022h, p. 1).

O texto reforça o entendimento de preparação da docência para o desempenho discente, com o foco na superação das dificuldades dos alunos, indicando que para além da aprendizagem, existem habilidades a serem desenvolvidas nos alunos. No *site*, os materiais que devem ser oportunizados aos professores, por meio de modelos de documentos e apresentações do aplicativo Power Point, limitam os períodos formativos com roteiros e momentos a serem seguidos de forma padronizada nas escolas. A metodologia dos encontros pedagógicos, com debate de dados, proposições de melhorias com foco em avaliação, nivelamento e currículo padronizado indicam o cerceamento das práticas docentes. Por sua vez, a retórica das metodologias ativas antecedendo o planejamento escolar, vincula-se ao modelo de ensino preconizado pela SEED – PR, ainda que os tempos e espaços da escola não propiciem essa elaboração.

De acordo com Curado (2020, p. 117):

o professor é visto como um agente direto da educação e de seus processos, havendo, dessa forma, uma necessidade de controlar seu trabalho. Tal estratégia política influencia diretamente na autonomia do trabalho docente e diminui as possibilidades de um trabalho crítico. Isto significa que os professores são cada vez mais submetidos ao cerceamento de seu trabalho pedagógico, por meio do controle de material didático, do currículo (base) e da avaliação externa, fazendo com que sua autonomia no processo de trabalho seja cada vez menor. Esse processo de perda de autonomia no trabalho docente ocorre num contexto em que são articuladas as mudanças no mundo de trabalho, as políticas públicas e as políticas educacionais, no qual os professores têm pouca, ou nenhuma, voz ativa.

O cerceamento, o controle e o silenciamento docente ocorrem desde o planejamento. O modelo de dias de planejamento, comumente definidos em outros espaços e redes de ensino, como semana pedagógica, denota a imposição do arbitrário cultural, por não propiciar, assim, autonomia à equipe pedagógica. Ao que os documentos disponibilizados indicam não há possibilidade de adequação das propostas à realidade específica das escolas, a designação do poder dominante é demandada aos dominados, sem respeitar seu capital cultural, social e simbólico.

Ainda na aba acerca do *Estudo e Planejamento – 2022* apresentam-se os documentos curriculares norteadores, o Currículo Priorizado da Rede Estadual de Ensino, que, ao que tudo indica, continuará em vigor no ano letivo de 2022. Apresenta ainda o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) (PARANÁ, 2022i) que, segundo o *site*, passou por reformulação.

No ano de 2019, a versão preliminar do CREP (anos finais) passou por um processo de consulta pública recebendo contribuições e ajustes. O período de implantação teve caráter preliminar. Em 2020, o documento curricular passou por novas reformulações com a finalidade de atender às necessidades de melhoria. No mesmo ano, foi aberta nova consulta pública, por meio da qual, os(as) professores(as) da rede tiveram a oportunidade de contribuir para a melhoria do documento. Em 2021, a Rede Estadual recebe a versão consolidada do CREP (anos finais), como documento curricular orientador da construção da Proposta Pedagógica Curricular (PPC). Separados por disciplinas, os conteúdos facilitam a organização do trabalho pedagógico, bem como as escolhas metodológicas dos professores(as) e os processos de avaliação que visam alcançar os níveis de proficiência dos estudantes, previstos para cada ano. (PARANÁ, 2022i, p. 4-5).

A mudança de matriz curricular tangenciou o processo de isolamento social, ensino *on-line* e híbrido. Novamente, os aspectos performativos são explicitados ao se apontar a proficiência dos alunos a cada ano letivo, colocando como escolha metodológica algo oriundo da autonomia docente, o que não corrobora com as demais formações continuadas analisadas no material da SEED – PR.

Em *Oportunidade de Formação* (PARANÁ, 2022j) vislumbra-se, para além de documentos norteadores, o que a SEED – PR disponibiliza ou considera como formação continuada para seus professores e equipes pedagógicas. A *Escola de Gestão* tem por enfoque desenvolver competências de gestão a servidores e gestores públicos, ao que tudo indica, conformando a gestão aos pressupostos governamentais. A *Escola de Educação em Direitos Humanos* é destinada a agentes públicos de educação e segurança, denotando o direcionamento a públicos escolares específicos. Ambas as escolas são ofertadas e realizadas junto à SEED, de maneira *on-line*. De cunho externo à secretaria são relacionados os cursos de *Pós-Graduação*, com acesso direto aos devidos programas das universidades públicas do Paraná. Há ainda a perspectiva de *Cursos abertos de maneira on-line* em universidades públicas em todo o país, todos com o enfoque na formação continuada docente, bem como do Ministério da Educação e de instituições e organizações privadas, como Itaú Social, Fundação Telefônica e Fundação Bradesco.

Para além de todas as oportunidades de formação continuada que possam ser escolhidas pela equipe docente, por sua demanda própria, caracterizada por necessidade em sua prática ou com fins de progressão de carreira, na aba *Oportunidades de formação*, há uma frase logo abaixo de todos os ícones com a seguinte mensagem: “Importante! É preciso consultar o Departamento de Recursos Humanos, da SEED-PR, para confirmar se as formações apresentadas envolvem afastamento de funções e/ou certificação válida para progressão na carreira do Quadro Próprio do Magistério.” (PARANÁ, 2022j, p. 4). Ou seja, nem toda a solicitação de afastamento para um estudo adequado será passível de liberação e nem todo curso realizado, ainda que pertencente às indicações da SEED – PR, será alvo de progressão na carreira. A flexibilidade que tanto se apresenta nos documentos empresariais ecoa na resiliência do professor ao se sujeitar às decisões pouco claras de seu empregador, o Estado.

Analisando todos os elementos que constituem a Escola Digital do Professor (PARANÁ, 2022d) fica clara a inserção de temáticas do ambiente corporativo e empresarial à escola. O conteúdo divide-se em momentos individuais de formação docente, em especial nos que versam sobre práticas inovadoras em sala de aula e materiais estritamente deliberativos para momentos coletivos de formação.

As temáticas que versam sobre integração de ferramentas digitais no contexto escolar são incentivadas, sem estabelecer relação com a realidade estrutural e física

dos colégios e a possibilidade de adequação e realização das propostas pelos professores. Assemelha-se a um ideal educacional apontado por organizações empresariais, em consonância com a retórica da formação continuada como ferramenta da qualidade na educação. As propostas são delegadas aos professores, responsabilizando-os por sua efetivação, sem os subsidiar nos aspectos materiais e pedagógicos para tal.

No âmbito coletivo de formação, a Escola Digital do Professor (PARANÁ, 2022k) desconsidera as características de cada comunidade escolar, preparando em forma de “pacotes” os momentos formativos de início de ano letivo, reproduzindo a lógica vigente de planejamento e ações pedagógicas na escola, com enfoque performativo, almejando alavancar resultados em avaliações externas.

A uniformidade é um conceito essencial a todo o centralismo, que não tolera que as escolas adotem soluções diferentes para os mesmos problemas básicos. Na verdade, no conceito de uniformidade está implícita a crença de que há sempre a melhor maneira de fazer as coisas, válida independentemente das pessoas, das condições locais e das circunstâncias. E, assim, surge igualmente uma pedagogia ótima que se concretiza num programa ótimo para todos os professores e alunos, uma duração de aula ótima, um tamanho de classe ótimo, uma estrutura da escola ótima, etc., cujas “bases científicas” foram questionadas desde o início, já que a “boa” pedagogia deve ter em conta quem a usa, para quem é dirigida e em que condição é usada. Essas bases científicas são substituídas num sistema centralizado pelos juizes de oportunidade dos burocratas centrais que procuram realizar a este nível o já citado princípio da mínima desadequação. (FORMOSINHO; MACHADO, 2010, p. 59).

Não se identifica, com base no material consultado e disponibilizado à formação docente nas escolas a referida desadequação (FORMOSINHO; MACHADO, 2010), ou seja, momentos de escuta, discussão e reflexão sobre a realidade de cada escola, as necessidades de seus professores e alunos, bem como um planejamento específico que os atenda. Dado o início do ano letivo, a proposta generalista de objetivos e metas consolidados de forma vertical extenua equipes pedagógicas e alunos para o seu alcance. Deflagra-se por meio da documentação consultada, os elementos constitutivos da produção do fracasso escolar (BOURDIEU; PASSERON, 2014). A retórica de fracasso nessa empreitada legitima o discurso de incapacidade das escolas em oferecer uma educação de qualidade, sob a alegação de propiciar formação e recursos para docentes e alunos, sem o devido retorno esperado pelo Estado.

2.1.2.4 FormAção pela escola

Diferentemente do que o nome sugere, o programa FormAção pela escola (PARANÁ, 2022k) trata-se de uma formação baseada

na oferta de cursos de capacitação, em que os participantes conhecem os detalhes da execução das ações e programas da autarquia, como a concepção, as diretrizes, os principais objetivos, os agentes envolvidos, a operacionalização, a prestação de contas e os mecanismos de controle social. Com isso, busca-se estimular a participação da sociedade nessas ações. (PARANÁ, 2022k, p. 1).

Inicialmente, a terminologia “cursos de capacitação” deflagra um cunho tecnicista de formação. Ele objetiva monitorar e avaliar os programas vinculados ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) na escola.

Dessarte, o termo “formação”, geralmente associado ao percurso formativo pedagógico do professor, é utilizado por esse programa com outra conotação, formar para a ação no âmbito burocrático da escola. Vincula-se, aparentemente, à formação da comunidade escolar no que diz respeito ao acompanhamento da gestão escolar. Entretanto, não fica claro na exposição do projeto se o seu enfoque é a gestão democrática da escola ou o monitoramento e controle do que é feito pela equipe pedagógica e gestora nos espaços escolares. Em se tratando de autonomia escolar, compreende-se que a integração de familiares, alunos, professores e equipe pedagógica para pensar e agir acerca da escola remete ao aspecto democrático de gestão. Porém, se esses pressupostos são utilizados para controlar as ações escolares, de forma que parte da comunidade assuma um papel de controle do Estado na escola, questiona-se a maneira com que o “estímulo à participação da sociedade” (PARANÁ, 2022k, p. 1) tem ocorrido na rede pública de ensino paranaense.

2.1.2.5 Grupos de estudo Formadores em Ação

De acordo com as informações disponibilizadas pela SEED – PR (PARANÁ, 2022l), os formadores em ação são um grupo de estudos composto por professores selecionados da rede estadual de ensino do Paraná (PARANÁ, 2022m). Cada disciplina da Educação Básica conta com um grupo específico de estudos, com a “proposta de abordar a prática em sala de aula aliada a metodologias ativas e tecnologias educacionais.” (PARANÁ, 2022l, p. 1). Todo o material dos grupos é elaborado pela Secretaria de Educação, que o divide em jornadas de formação com

cargas horárias preestabelecidas em 40 horas trimestrais, distribuídas em encontros semanais de uma hora e quarenta minutos. O professor que for habilitado a ministrar o curso, que é *on-line*, fica responsável por até 20 professores da rede estadual de ensino, tanto do Quadro Próprio de Magistério (QPM), ou seja, docentes concursados que possuem carreira na rede estadual de ensino, quanto professores oriundos do Processo Seletivo Simplificado (PSS), com contrato temporário de até dois anos junto à SEED. Não há liberação de carga horária para a participação na formação, o professor pode utilizar até duas horas semanais de seu planejamento para participar dos encontros e realizar as atividades propostas. Recebe a certificação o professor ou pedagogo que obtiver presença e avaliação dentro dos critérios estabelecidos, levando os professores a terem pontuação diferenciada na distribuição de aulas do ano letivo seguinte e na remoção no ano letivo corrente.

Dentre os temas a serem estudados nos grupos, os professores e pedagogos podem escolher dois para sua formação entre:

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 ETI; Avaliação para a aprendizagem; Gestão de Sala de Aula; Componentes Curriculares do Ensino Fundamental e Médio. (PARANÁ, 2022m, p. 3).

Os temas disponíveis corroboram com o material disponibilizado no Canal do Professor – SEED Paraná no Youtube, apontando as tendências a metodologias, acompanhamento de alunos, currículo e avaliações performativos, com enfoque tecnológico e digital.

No ano de 2021, o programa foi realizado por 14 mil cursistas no primeiro semestre e 11 mil cursistas no segundo semestre, o que totaliza a formação de 25.000 professores. Abrangeu 13 componentes curriculares e pedagógicos e contou com 1.259 formadores. São números expressivos de adesão, em especial ao se tratar de um ano em que os professores conciliaram momentos *on-line*, híbridos e presenciais da docência, com todas as adequações que foram necessárias ao longo do ano letivo. Embora seja um montante representativo de formações ofertadas, pode camuflar alguns pontos de atenção. O fato de o professor não ser liberado de suas atividades para a realização do curso indica a sobrecarga de trabalho e estudo que terá ao conciliar suas atividades, possivelmente em detrimento de sua aprendizagem ou do

ensino dos alunos. O que se entende por formação continuada na proposta da SEED – PR acaba por

[...] ser inserida em uma lógica burocrática, que considera a formalidade da certificação da formação mais que os efeitos por ela produzidos na qualidade do desempenho do exercício da actividade docente. E, se numa perspectiva mais pessimista, a formação vale pela garantia do acesso a uma formalidade certificadora que credencia a progressão na “carreira”. (FORMOSINHO; MACHADO, 2010, p. 72).

A relação que se estabelece em favorecimento a processos de remoção e distribuição induz o professor a participar da formação por interesse em benefícios de escolha de turmas ou escolas e não pelo ensejo de seu desenvolvimento profissional. Trata-se de engendrar políticas que levam o professor a formações que, muitas vezes, não aprofundam seus conhecimentos, tampouco fazem relação com sua prática.

2.1.2.6 Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)

O PDE trata-se de um programa destinado a professores QPM que prevê “atividades teórico-práticas orientadas e no diálogo entre os professores do Ensino Superior e os da Educação Básica [...] O objetivo do programa é proporcionar aos professores da rede subsídios metodológicos para que aprimorem sua prática em sala de aula.” (PARANÁ, 2022n, p. 1).

Diferentemente do que foi apresentado em outras pesquisas evidenciadas na revisão de literatura, o PDE, criado em 2007, e cujo último edital foi aberto no ano de 2019, passará por reformulações que estão em discussão na Assembleia Legislativa do Paraná. Segundo o governo do Estado,

As mudanças propostas consistem em um modelo à distância, sem afastamento das atividades laborais e com carga horária reduzida, mantendo a duração total do programa em dois anos. [...] A reformulação é fundamentada nos princípios educacionais da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED-PR), em documentos orientadores, como a Base Nacional Comum Curricular e os referenciais curriculares, além das legislações vigentes, tendo em vista as necessidades da educação pública paranaense. (PARANÁ, 2022n, p. 1).

A exemplo de outras políticas de formação de professores, o PDE, pela nova proposta de caráter *on-line*, sem o afastamento docente para a dedicação ao seu estudo e desvinculado do espaço da universidade, é precarizado, perdendo sua essência e objetivos.

De fato, haja vista que o conceito de desenvolvimento profissional pressupõe a ideia de crescimento, de expansão das possibilidades de ação dos professores, é necessário pensar a formação continuada como componente essencial para a profissionalização. Entretanto, não pode ser concebida apenas na perspectiva da formação em serviço, relacionada diretamente aos elementos práticos. Muitas vezes, é a suspensão do cotidiano que permite a imersão reflexiva no e sobre o cotidiano. (CURADO, 2020, p. 115).

Embora nesta pesquisa se defenda a necessidade de uma formação associada ao contexto escolar, ações, como a do PDE, em seu modelo de origem, oportunizavam no espaço da Universidade as discussões entre os pares da escola, pesquisadores e professores universitários. Nesse contexto, o distanciamento da escola, proposto por Curado (2020), torna-se salutar para a reflexão, para o desenvolvimento profissional do professor, de maneira a concluir sua formação e retornar sob outra perspectiva para a escola.

Diferentemente disso, assim como no Grupo de Estudos Formadores em Ação, o professor poderá utilizar sua hora-atividade para os estudos do PDE. É importante ressaltar que tal período de tempo, na maioria das vezes, não é suficiente sequer para a preparação de aulas, correção de avaliações e acompanhamento pedagógico das turmas, que dirá para a concomitância de um programa juntamente com a docência.

Mesmo as designadas novas formas de organização do trabalho e novas modalidades de formação, que apelam a uma maior flexibilidade e autonomia e supõem uma maior articulação entre trabalho e formação estão imbuídas de uma lógica de oferta e de procura individual que torna difícil a contextualização da formação nas escolas e nos seus projetos. Isto porque, em grande medida, elas se filiam nos pressupostos do modelo de competências e da carteira de competências que se inspira numa lógica de acumulação, por conta própria, de um “capital” – os créditos de formação, acumuláveis e capitalizáveis. (FERREIRA, 2009, p. 334).

Na perspectiva de flexibilização e precarização do trabalho docente, o caráter arbitrário das formações continuadas disponibilizadas pela SEED – PR é tão farrasoso, que prevê a possibilidade de realização concomitante do PDE com o Grupo de Estudos Formadores em Ação, sem subsídios financeiros ou de carga horária para o professor. O objetivo de tais formações é o desenvolvimento profissional do professor ou o acúmulo de indicadores formativos pelo Estado e de certificados pelos professores? Entende-se que a segunda opção é a que melhor representa o objetivo da SEED – PR.

2.1.2.7 A tutoria pedagógica

Dentre todos os programas pesquisados no *site* da SEED – PR, a tutoria pedagógica (PARANÁ, 2022o) apresentou o menor detalhamento de dinâmica e objetivos. Trata-se de encontros semanais com diretores e pedagogos das escolas para “acompanhamento pedagógico e formações continuadas com foco no desenvolvimento pedagógico.” (PARANÁ, 2022o, p. 1). Entretanto, não detalha em que espaços, de que forma e por quem a tutoria é realizada. Apresenta como missão do programa

Transformar a educação paranaense por meio do acompanhamento pedagógico das equipes gestoras, realizando a formação continuada em serviço e fortalecendo a gestão escolar com foco na melhoria da aprendizagem, redução do abandono e reprovação. (PARANÁ, 2022o, p. 1).

Compreende-se pela missão apresentada que se trata de uma formação para gestores, com o propósito de apoiar o cumprimento de metas estabelecidas para a escola, tal qual médias em avaliações externas, taxas de aprovação e permanência dos alunos na escola. Embora seja um olhar importante para o espaço escolar, a reflexão sobre o contexto social da comunidade escolar, das peculiaridades da clientela, bem como das condições de trabalho docente é igualmente relevante, para que as análises não sejam apenas quantitativas, mas promovam o desenvolvimento da escola e do professor.

Ao se analisar todo o material coletado no *site* da SEED – PR, percebe-se que o modelo transmissivo de formação continuada tem se estabelecido. Alegou-se que o processo pandêmico levou a transferência de encontros presenciais para o ambiente remoto, ocultando o interesse que precedia o isolamento social, o da padronização por meio das plataformas digitais com estratégias de amplo alcance dos conteúdos formativos docentes. A padronização dos recursos formativos consolida o perfil de transmissão de conhecimento em larga escala, com o enfoque em estabelecimento de metodologias e currículos de maneira verticalizada.

Deflagrando as possibilidades de acesso, tanto em relação aos recursos tecnológicos quanto o tempo necessário para assistir, ler e apropriar a gama de materiais disponibilizados, percebe-se que o processo de responsabilização docente pela sua (per)formação é acentuado. Assume a característica dada por Popkewitz (1997, p. 153) de individualismo possessivo, em que a “sociedade é aperfeiçoada

graças ao esforço feito pelos seus membros individuais para melhorarem a sua posição através da participação política, do trabalho e do exercício do espírito empresarial [...] reforçando a importância de uma sociedade igualitária, definida pelo mérito.”

As formações são oportunizadas ora por vídeos no Canal do Professor, ora por materiais diversos na Escola Digital do Professor. Ainda que a realidade da escola em que atue seja distinta, que seus anseios por formação sejam diferentes do proposto, a perspectiva formativa que se teve acesso legítima que o conhecimento é dado a todos os professores de maneira igualitária.

O que se vê é a incorporação da lógica empresarial que transmite informações e contabiliza estatísticas de cursos ministrados.

Na trilha dos debates sobre as mudanças operadas na escola, na educação formal e no trabalho docente em função da introdução dos princípios racionais norteadores da lógica capitalista, manifesta-se uma crítica expressiva a uma suposta robotização ou prática alienada que estaria assolando o professorado convertido em funcionário do Estado e submetido a um espaço-tempo político-institucional em que, entre outras formalidades burocráticas, estes/as profissionais estão enquadrados em siglas, somam quinquênios, elaboram relatórios, quantificam objetivos educacionais, classificam e são classificados segundo categorias taxionômicas. (COSTA, 1995, p. 233).

Identifica-se tais práticas burocráticas nas formações que devem ser realizadas como condição de progressão de carreira, tal como o PDE e o Formadores em Ação. Eles podem ser cursados concomitantemente, não importando a SEED – PR sob quais condições. Não envolvem licença de estudos ao professor, são realizados em larga escala por multiplicadores da rede estadual, versando a respeito de temas gerais da formação docente. O espaço de discussão e reflexão sobre a prática na escola com seus pares não é apontado. O professor, assim, concilia suas atividades de planejamento, ensino, acompanhamento de alunos aos cursos demandados pela SEED – PR. Ao professor cabe a dedicação, a eficiência, a certificação e os resultados em sala de aula, sob a ótica da performatividade e da eficácia.

Em uma relação significativamente distinta, rompendo com a expressão formação continuada, corrobora-se com a formação docente de maneira continuada (FORMOSINHO, 2009) e em contexto.

2.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTO

Sob a perspectiva de Formosinho e Machado (2015), a docência é uma atividade profissional complexa, que exige uma formação continuada com vistas ao desenvolvimento, tanto pessoal quanto profissional, do professor. Esse desenvolvimento ocorre ao longo da vida e trata-se de um processo intrínseco ao professor. Afirmam que

A aprendizagem da docência começa no contexto familiar, continua no exercício do ofício de aluno e na convivência com estilos diferentes de professores, aprofunda-se na formação inicial e consolida-se na interação com as crianças e jovens e com os pares na escola enquanto contexto do trabalho docente. (FORMOSINHO; MACHADO, 2015, p. 103).

Assim como no contexto da aquisição dos capitais culturais a partir da família, da escola e da academia, a aprendizagem da docência também se associa ao capital social, às relações dentro da escola e em seu contexto, consolidando os capitais do professor, em analogia aos conhecimentos profissionais docentes. Correlaciona-se com o *habitus* primário e secundário, assumindo a perspectiva do *habitus* do professor ao ingressar na docência. O *habitus* do professor não é imutável, perpassa uma série de modificações à medida que o professor vivencia a escola e adquire a experiência docente. Todas as relações entre capitais, *habitus*, experiência envolvem o processo formativo docente no espaço social sob a égide de forças de distintos campos que se consolidam de forma intrínseca no professor.

O processo contínuo de formação do professor é algo dinâmico, que pode acontecer pelas necessidades que são percebidas pelo próprio professor, mas também por exigências que são impostas aos docentes. Para Oliveira-Formosinho (2009, p. 222)

Os fenómenos modernos de massificação escolar e da evolução dos conhecimentos e da tecnologia, juntamente com o fenómeno pós-moderno da construção de uma economia global, mundializada, de uma sociedade da informação e de sociedades multiculturais promoverem a indispensabilidade de uma formação profissional permanente, isto é, uma formação que não se reduz a um momento inicial da vida activa, mas é um processo de ciclo de vida.

Para além da naturalização do fenómeno de massificação, é importante notar o que ele abrange. Perpassa a constante busca de certificação, aprimoramento e capacitação oriunda do sentimento de incompletude, proveniente da “cadeia de

entrega, ou seja, hierarquia de expectativas.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 109). Envolve ainda dados de desempenho, comparações entre tabelas de classificação, que mensuram a atuação docente que, por sua vez, respondem a objetivos políticos e levam à formulação de novas políticas educacionais.

Diferentemente do cunho performativo, concebe-se que a formação continuada deve ser oriunda de processos reflexivos do agente e da busca de conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento do aluno e do professor. Nesse sentido, os processos formativos precisam ter sua demanda oriunda do professor e da comunidade escolar, com base nas necessidades que identificam em seu cotidiano, configura assim a “educação permanente do professor.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 225).

Dentre as possibilidades de consolidação de práticas pedagógicas que problematizam a prática do professor e oportunizam mecanismos de desenvolvimento organizacional, Formosinho (2014), por meio de seus estudos, traz o conceito de formação em contexto. Nessa concepção, as práticas formativas estão correlatas à situação de trabalho cotidiano, tanto profissional quanto organizacional, e comunitário da escola, penetrando no que Formosinho, Mesquita e Machado (2015a) defendem como a articulação das situações de trabalho e os cotidianos profissionais, organizacionais e comunitários da escola. Reforça-se que o entendimento desta pesquisa ocorre pela interface destes meios com a academia, perpassando o capital cultural institucionalizado.

A formação em contexto é a que acontece no espaço escolar, voltada para a realidade da escola, envolvendo troca de conhecimento e experiências entre os professores, discussões sobre o currículo escolar e, por meio da interface com instituições de Ensino Superior, respaldo da relação da prática com o conhecimento científico.

2.2.1 A escola como lócus da formação continuada

Perpassando as discussões que antecederam a formação continuada, identificou-se políticas de formação docente pautadas na padronização e na transmissão de conhecimento. Compreendendo a necessidade de se pensar a educação e, dessa maneira, a formação docente, como imbricada no contexto social

e histórico da escola, corrobora-se com os estudos de Mesquita, Formosinho e Machado (2015a) sobre a formação continuada em contexto.

Numa organização social como a escola, formar em contexto implica a produção de mudanças, sendo este um compromisso que se aceita, não apenas para mudar a ação individual, mas também a ação coletiva e o modo de pensar essa ação e, sobretudo, o modo como ações individuais, num quadro de interdependência cooperada entre sujeitos, se articulam entre si. Percebe-se que o tipo de pedagogia condiciona o tipo de escola. (MESQUITA; FORMOSINHO; MACHADO, 2015a, p. 81).

Assim, o *habitus* escolar será caracterizado pelo capital cultural valorizado e posto em prática na escola, bem como pelas ações docentes de cunho coletivo, com o entendimento conjunto das necessidades escolares. As decisões coletivas sustentam e reproduzem a cultura baseada na colaboração, entretanto, nem por isso deixam de ser impactadas por demandas de instâncias superiores, tais como Secretarias de Educação, que direcionam medidas verticalizadas que, muitas vezes, não correspondem à realidade escolar.

Para a formação em contexto se efetivar, Mesquita, Formosinho e Machado (2015b, p. 89) apontam três mudanças para a efetivação de um novo modelo de racionalidade no espaço escolar: “mudar de uma cultura de homogeneidade para uma cultura da diversidade, de uma cultura da subordinação para uma cultura da autonomia, de uma cultura de isolamento para uma cultura de associação.” O olhar para o seu público, docente e discente, o diálogo crítico para a solução de situações cotidianas e o planejamento de atividades vindouras com a troca entre professores e o devido aprofundamento teórico, com vistas ao aprendizado do aluno, são ações decorrentes da mudança da lógica de atuação na escola.

A formação continuada passa a ser a promoção de aprendizagem dos conhecimentos docentes

[...] teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos mobilizáveis para a ação docente contextualizada e reconhece que a formação mais significativa ocorre nos contextos de trabalho, na escola, em boa parte através da aprendizagem com os pares. (FORMOSINHO; MACHADO, 2014, p. 97).

O entendimento dessa aprendizagem tem a peculiaridade do seu público-alvo, os professores, que são profissionais da educação, atuantes na carreira docente, estabelecendo a relação entre a teoria e a prática em uma escola compartilhada com os demais docentes que participam da formação continuada em contexto, ou seja,

centrada na escola. De acordo com Formosinho (2014), o professor, nesse modelo formativo, não reflete sobre sua prática com base em casos fictícios, as trocas, as discussões, os estudos são feitos por profissionais que contam com a cumplicidade de atuarem em uma mesma escola. Conjuntamente, os professores levantam as necessidades, determinam as prioridades de formação, as planificam, executam e avaliam.

A formação centrada na escola pode versar sobre as práticas dos professores, por meio de projetos que visem à melhoria das mesmas. Pode ocorrer ao longo do horário de trabalho do professor, dentro da escola ou ainda por meio da auto-organização dos professores que se agrupam conforme centros de interesse ou necessidades para o aprofundamento teórico e compartilhamento de ideias, reflexões e aplicações na escola. Os agrupamentos docentes para a formação na escola se assemelham ao modelo de formação definido por Formosinho (2014) como centrado nos Centros de Professores e/ou nas Associações de Professores, que se dá, igualmente, no espaço escolar, conduzido por professores.

Em ambas as situações a desvantagem do modelo está na flutuação de atividades derivada das flutuações de empenhamento. Isto pode se associar à retórica da discussão sem a devida fundamentação teórica, ou ainda a não introdução de inovação, mais pautada na socialização das ocorrências diárias do que na reflexão teórica e na renovação de práticas, impedindo igualmente a abordagem de assuntos importantes que não estão sendo abordados na escola (FORMOSINHO, 2014).

Como vantagens, a formação centrada na escola, no plano pedagógico,

[...] permite mais facilmente o envolvimento dos professores na sua formação, favorece uma formação centrada nas práticas e aponta para conteúdos de formação próximos das preocupações e problemas dos professores e, assim, potencialmente mais eficaz. (FORMOSINHO, 2014, p. 75).

De forma a superar as desvantagens, valendo-se dos pontos positivos da formação continuada em contexto, entende-se que a condução teórico-metodológica ocorrendo entre as escolas e parcerias com as Universidades e suas Faculdades de Educação seria uma possibilidade de inovação, mediação na discussão de temas delicados ou controversos, bem como no andamento do planejamento acordado. Por outro lado, para manter o caráter particular de formação na e para a escola, o levantamento de necessidades, a definição de objetivos, a organização metodológica das atividades, bem como a avaliação, devem perpassar o corpo docente.

A perspectiva de professores como agentes de sua formação e da mudança escolar

[...] concebe-os como capazes de identificar problemas, pesquisar e construir soluções, implementar planos de ação, avaliar os seus resultados e comunica-los à comunidade em que se inserem. Criam-se assim, condições para a troca de experiências, a partilha de saberes, a configuração de redes de formação cooperativa e avança-se no sentido de o professor vir a ser não apenas destinatário ou ator, mas também autor da sua formação. (MACHADO, 2014, p. 35).

Avançando na discussão, a autoria da formação à luz do referencial teórico concatena a possibilidade da escola como um espaço colaborativo e formativo do professor. Essa lógica supera a da participação em treinamentos, reciclagens ou cursos de cunho meramente burocrático, com vistas ao atendimento da legislação sobre a formação continuada docente. Reverbera, dessa maneira, por meio da formação continuada no espaço escolar, a perspectiva da práxis educativa, com a unidade orgânica da prática e da teoria.

Formosinho e Machado (2009) defendem que as dinâmicas formativas apresentem o viés de intervenção nos espaços escolares, sob a forma de projetos de ação, para atender aos problemas levantados pelos docentes.

Procura-se, assim, romper com uma lógica reprodutora e uniformizadora da formação e trabalho, fazendo convergir a acção dos professores, das escolas e das instituições formadoras. Procura-se, de igual modo, contrariar a divisão que teima em instalar-se entre aqueles que “pensam” a acção e os que a “frequentam”, entre os que definem a “necessidade” e os “carenciados”, e incentivar o formando a tornar-se ele mesmo autor da sua própria formação, concebida numa lógica de formação ao longo da vida e perspectivada como formação de adultos. (FORMOSINHO; MACHADO, 2009, p. 149).

Corroborar-se com a apresentação dos autores no entendimento que a integração entre as escolas e as Universidades, com o olhar para o desenvolvimento profissional do professor (que é consonante ao da escola) propiciará uma formação continuada associada à realidade escolar. Promoverá contribuições a problemas locais e por meio de pesquisas o compartilhamento de achados com outros espaços formativos e educacionais. A unificação de quem recebe e provê as formações possibilita o rompimento da barreira da teoria e da prática, pela dialogicidade que este modelo de formação prevê entre ambas. O protagonismo que passa a ser designado ao docente se distancia do volume de responsabilidades que é atualmente delegado

aos docentes em formações transmissivas e sem aplicação na escola, dando a visão ao professor que seus esforços estão sendo revertidos no seu desenvolvimento.

Ao entender a formação de professores no contexto escolar como um espaço de desenvolvimento profissional docente, incorpora-se ao trabalho educativo estudos e reflexões de toda a equipe escolar.

Essa formação não se processa, pois, por uma lógica cumulativa de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas através de um trabalho conjunto de reflexão sobre as práticas [...]. É por esta estreita ligação entre o desenvolvimento profissional dos docentes e dos projetos das escolas que se avança na concretização de dinâmicas de formatividade da pessoa de cada profissional e da escola enquanto organização. (MACHADO, 2014, p. 35).

O professor ao perceber, analisar, refletir e buscar possibilidades de melhoria de sua prática passa a compor sua autoformação. Nessa perspectiva, ocorre o processo reflexivo daquele que objetiva sua subjetividade e se coloca na condição de observador de sua realidade, o que se denomina por Bourdieu (2001) como reflexividade.

Entretanto, a reflexividade, na perspectiva bourdieusiana, é oposta a das DCNs (BRASIL, 2020b, 2020c), que “torna os diversos fatos para o pensamento crítico desprovidos de qualquer tensão, contradições ou conteúdo intelectual.” (POPKEWITZ, 1997, p. 209). Por meio da reflexividade há a possibilidade de se desvelar as relações e vislumbrar a violência simbólica das atuais políticas de formação de professores.

2.2.2 A reprodução e as possibilidades de reflexividade na escola

Adentrando as discussões sobre a reflexividade na escola, as conduzimos sob o viés defendido por Bourdieu (2001), inicialmente desvelando as características da reprodução na escola, para, na sequência, apontar as possibilidades de reflexividade docente na escola.

Bourdieu (2005) associa as vivências da sua história de vida, de um menino do interior da França, que estuda em internatos e ao longo de sua escolarização sente as distinções entre sua cultura de origem e a cultura escolar à sua teoria. Por meio de seus estudos e pesquisas apresenta o papel da reprodução da escola, em contraponto a uma função integradora, democrática e libertadora comumente difundida.

Segundo ele, o capital cultural, os valores, os conhecimentos, os comportamentos que integram o *habitus* vivenciado desde a infância pelos agentes no seio familiar e junto ao grupo social dos dominados, não é reconhecido, ensinado ou perpetuado no espaço escolar. Por sua vez, as classes mais favorecidas possuem seu capital incorporado e objetivado integrado ao que é vivenciado e ensinado na escola. Os conteúdos, os espaços, os gestos, a linguagem oportunizam aos alunos da classe dominante o sentimento de reconhecimento e pertencimento à instituição. Consolidam seu processo de aprendizagem e vivências por meio do capital institucionalizado, o diploma, que tem um reconhecimento diferenciado perante a sociedade, dado o capital social que normalmente também é de pertencimento desses agentes.

O sociólogo percebe que em vez de ensinar e dar possibilidades para a mudança na vida de todos os agentes, a escola segrega os indivíduos de estratos sociais menos favorecidos em prol dos herdeiros da cultura dominante, legitimando as desigualdades sociais. A dominação que é exercida não é explícita, faz-se por meio de significações, que são tidas como legítimas, sem transparecer as relações de força existentes, em especial, da força simbólica. Bourdieu denomina esse processo como violência simbólica. Ela acontece no espaço escolar, entre outros momentos, nas atividades pedagógicas que são impostas aos alunos.

A atividade pedagógica é objetivamente uma violência simbólica [...] na medida em que a delimitação objetivamente implicada no fato de impor e inculcar certas significações, convencionadas, pela seleção e a exclusão que lhe é correlativa, como dignas de ser reproduzidas por uma atividade pedagógica, reproduz [...] a seleção arbitrária que um grupo ou uma classe opera objetivamente em e por seu arbitrário cultural. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 29).

A seleção de conteúdos, as regras vigentes, a rotina no espaço escolar, não acontecem de forma aleatória, são regidas por um arbitrário cultural. Os valores da classe dominante assumem o caráter universal e no sistema escolar são imbricados no currículo, na legislação e nas atividades pedagógicas. São incorporados à escola, naturalizados e legitimados

O julgamento professoral apoia-se de fato sobre todo um conjunto de critérios difusos, jamais explicitados, padronizados ou sistematizados, que lhe são oferecidos pelos trabalhos e exercícios escolares ou pela pessoa física de seu autor. [...] Os critérios “externos”, mais frequentemente implícitos e mesmo recusados pela instituição, têm um peso ainda mais importante na apreciação das manifestações orais [...] e principalmente o *hexis* corporal, as

maneiras e a conduta, que são frequentemente designados muito diretamente nas apreciações. (BOURDIEU, 2015, p. 214).

O julgamento é legitimado pelas regras escolares e os modelos inculcados. Sob a alusão do acesso universal e igualitário de oportunidades da escola, mascaram-se as discrepâncias entre as condições de aprendizagem dos alunos, responsabilizando aqueles que não atendem aos padrões vigentes. Os procedimentos avaliativos com características meritocráticas consideram todos os alunos como iguais, sem ponderar as condições de cada um, gerando a classificação por conta de desempenho, “fazendo com que as desigualdades de inteligência sejam desigualdades sociais.” (BOURDIEU, 1998, p. 59). Esse processo leva ao que Bourdieu (2014) denomina autosseleção, com a desistência da trajetória escolar por parte dos oriundos dos grupos com menor capital global. Isso ocorre, ora pela dificuldade de acompanhamento, em que o aluno se culpabiliza por não ser capaz, ora pela necessidade de sobrevivência, sem condições da espera do resultado do processo de escolarização, com o ingresso precoce no mercado de trabalho.

Dessa forma, o sistema escolar é um dos mecanismos de manutenção dos interesses materiais e simbólicos das classes dominantes, reproduzindo a relação de forças, a distribuição do capital e a estrutura do espaço social (BOURDIEU, 2011). Por meio da violência simbólica, da imposição do arbitrário cultural, a escola, inclusive por meio de seus professores, reverbera os privilégios dos grupos que dominam a sociedade, legitimam injustiças e diferenças, sem se dar conta de seu papel:

[...] nós não culpamos o professor por uma falha de percepção política, de fato nós reconhecemos, apenas demasiado imediatamente, as formas em que todos nós estamos profundamente implicados, vinculados e ligados, no estabelecimento contemporâneo neoliberal e globalizante, e seu triunfo é que, na maioria das vezes, nós nem sequer percebemos que está lá. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 193).

O entendimento por parte do professor da existência do mecanismo de reprodução e o rompimento com a visão meritocrática da escola são necessários. Segundo Bourdieu (2019, p. 284), “o conhecimento das leis sociais é a condição para a transformação do mundo social.” Para além da denúncia, Bourdieu preconiza a mudança, o engajamento, estabelecendo como sendo esse um dos papéis da sociologia, mostrar o cenário do espaço social e indicar possibilidades de alteração da realidade. Entende-se que essa mudança perpassa a formação dos alunos com criticidade no espaço escolar. Entretanto, para tal, a formação docente precisa

igualmente ser diferenciada, tanto nos cursos superiores quanto na formação continuada, possibilitando espaços e momentos de reflexão e compreensão do espaço social, das forças dominantes e a sua reverberação na escola.

O processo de percepção da realidade, dissociado do senso comum, envolve o aprofundamento teórico, a análise da realidade e a objetivação do agente, envolve o que Bourdieu denomina como reflexividade,

[...] a reflexividade é um meio particularmente eficaz de reforçar as hipóteses de se aceder à verdade ao reforçar as censuras mútuas e ao fornecer os princípios de uma crítica técnica, que permite controlar de forma mais atenta os factores susceptíveis de alterar o sentido da investigação. Não se trata de procurar uma nova forma de saber absoluto, mas de exercer uma forma específica de vigilância epistemológica. (BOURDIEU, 2017b, p. 123).

Bourdieu aponta que a elucidação oriunda da reflexividade não é uma possibilidade exclusiva ao sociólogo, ao etnólogo, mas a todo aquele que consiga romper com a visão do universal legitimado, adotando uma postura racional, histórica e sociológica acerca das situações que o circundam.

[...] é preciso buscar a origem da razão, não em uma “faculdade humana”, isto é, em uma natureza, mas na própria história desses microcosmos sociais específicos nos quais os agentes lutam, e nome do universal, pelo monopólio legítimo do universal. (BOURDIEU, 2011, p. 214).

Assim, a reflexividade envolve a compreensão da disputa pelo universal, os poderes historicamente constituídos que arbitram as concepções e visões dos agentes, bem como a percepção do próprio agente que sua formação, seu modo de pensar, suas ações, sua posição e relações sociais interferem na forma com que observa as situações (MONTERO, 2017, p. 34). Posto isto, Bourdieu aponta a necessidade de objetivação do agente, de suas percepções, de suas relações com o campo e com o espaço social, para se estabelecer uma postura epistemológica crítica e seu distanciamento da realidade.

No caso do professor, a reflexividade envolve a percepção das forças dominantes para além das práticas exercidas no espaço escolar, que foram reproduzidas em sua formação e no ingresso na escola. Considerando que todo o professor é um pesquisador em sua realidade, objetivar a si e ao seu *habitus* corrobora com a deslegitimação da cultura e valores dominantes.

Entende-se que a precarização dos momentos coletivos, de diálogo e reflexão dos professores não é oriundo do acaso. Quanto menor a possibilidade de estudo e

pesquisa, menor a consciência da dominação, impossibilitando o posicionamento crítico e proporcionando a manutenção do arbitrário cultural. A reflexividade crítica do professor propicia seu reposicionamento quanto à violência simbólica que está naturalizada, levando aos alunos o resultado de suas reflexões, possibilitando-os a percepção das relações de dominação na sociedade.

2.2.3 A formação continuada na escola e as condições do trabalho do professor

Compreende-se a formação continuada como um dos elementos do desenvolvimento profissional do professor e considera-se que este, por sua vez, está diretamente correlacionado ao desenvolvimento da escola e dos alunos. Conseqüentemente, referimo-nos a um sistema que, de acordo com suas características, propiciará, ou não, a aprendizagem de alunos e professores. Dito isso, a formação continuada assume um importante papel pelo seu potencial de oportunizar reflexões aos professores que poderão levar à melhoria de seu contexto de trabalho. Dentro dessa perspectiva, Machado (2014, p. 35) aponta que

O desafio que se coloca à formação contínua⁴⁴ é precisamente a de fazer da escola não apenas um lugar de trabalho, mas um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. Neste sentido, a escola tomada como lugar de formação dos que nela trabalham coloca o próprio trabalho ali desenvolvido como objeto de observação e de estudo, a exigir um trabalho de reflexão individual e coletiva durante e após a sua execução, fazendo de todos os momentos de trabalho, momentos de autoformação. Esta perspectivação dos professores como agentes privilegiados da mudança na escola concebe-os como capazes de identificar problemas, pesquisar e construir soluções, implementar planos de ação, avaliar os seus resultados e comunicá-los à comunidade em que se inserem.

Sob a perspectiva de formação continuada defendida por Machado (2014) e Formosinho (2009), há espaço na escola para a reflexividade do professor por meio das trocas entre os professores, de maneira que, para além de um destinatário, o professor se torne autor da própria formação, desvelando as relações de poder e superando as imposições do arbitrário cultural.

⁴⁴ O termo formação contínua trata-se da denominação em Portugal do termo formação continuada, compreendendo o processo formativo docente que ocorre na conclusão da preparação formal do professor, ou seja a licenciatura, bem como após a iniciação ao ensino, que corresponde ao ingresso na docência (FORMOSINHO; MACHADO, 2009).

Esse processo de autoria da formação docente está correlato à autonomia que o professor e a escola possuem no seu cotidiano, em suas práticas e na sua relação com os campos de poder. Formosinho apresenta o conceito de autonomia como

[...] o modo que cada indivíduo, cada grupo, cada organização, cada colectividade usa o poder e a liberdade para realizar seus objetivos e levar por diante os seus valores e interesses e ainda os daqueles que tem a seu cargo, construindo estratégias de acção, de avaliação e de regulação próprias e adquirindo uma identidade educativa e social também própria. (FORMOSINHO, 2010, p. 92).

Para além de um poder e uma liberdade outorgadas pelo Estado, a autonomia perpassa fatores humanos, estratégicos, sociais, culturais, financeiros e cognitivos (FORMOSINHO, 2010, p. 93), dentro dos processos organizacionais da escola, sendo resultado da acção docente individual e coletiva. A autonomia é reflexo de práticas que são histórica e socialmente constituídas, que oportunizam a escola ou agrupamento de escolas a possibilidade de estabelecer suas práticas pedagógicas e avaliativas com base em sua realidade e decisões coletivas da comunidade escolar.

A autonomia da escola possibilita a visão e análise de si mesma por seus integrantes. Corroborando com essa concepção, os processos formativos que se estabelecem são centrados na escola, de maneira que propiciem aos professores

[...] um conhecimento aprofundado e concreto sobre a sua organização, elaborem diagnósticos sobre os seus problemas e mobilizem suas experiências, saberes e ideias para encontrar e aplicar as soluções possíveis [...] através da sua mobilização a serviço de um projeto de mudança em que os destinatários se envolvem e participam da tomada de decisão. Procura-se, assim, romper com uma lógica reprodutora e uniformizadora da formação em com práticas de dissociação entre formação e trabalho, fazendo convergir a acção dos professores, das escolas e das instituições formadoras. (MACHADO; FORMOSINHO, 2009, p. 298).

O conhecimento sobre a realidade escolar, a integração com sua comunidade, a discussão coletiva de estratégias que visem à melhoria das condições de trabalho na escola com recursos para tal, a proposição de projetos que almejem a melhoria do ensino com base nas necessidades dos alunos são aspectos que dialogam com a autonomia escolar e docente. Por consequência, o diálogo entre a escola e a Universidade, a problematização das situações, a pesquisa e a reflexão sobre as possíveis intervenções na prática pedagógica se inserem em possibilidades de formação continuada docente nesse espaço de autonomia.

As condições de trabalho docente envolvem o contexto escolar, a identificação de suas necessidades e a perspectiva de resolução dos problemas com que a equipe escolar se depara. Diferentemente do proposto por Formosinho (2009, 2010), Machado (2014) e Machado e Formosinho (2009), a realidade de autonomia e formação continuada em contexto não é predominante nas escolas. O que se vê, a exemplo do demonstrado na revisão bibliográfica realizada para esta pesquisa, é a formação continuada depositária, com base em diretrizes demandadas de fora da escola que pouco dialogam com sua realidade. Considerando professores e alunos como indicadores, delegam processos formativos cuja lógica é validada somente por quem os concebe, fazendo uma separação racional entre concepção e execução, com base na terminologia do “dar” e “receber” formação (FERREIRA, 2009, p. 332).

Os professores “recebem” uma formação verticalizada que não dialoga com sua realidade e versa pelo alcance de indicadores educacionais para eles muitas vezes inatingíveis pelas condições de trabalho, de escola, de ensino e de aprendizagem que vivenciam. Para além do ensino, os professores são imersos em atividades burocráticas que interferem nos horários destinados aos seus estudos, preparação de aula e correção de atividades. Deparando-se diariamente com situações para as quais não recebem suporte ou orientação, oriundas da realidade social, econômica e cultura em que a escola está inserida, os professores em sua prática “movem-se entre diferentes estados emocionais em um contexto e sobrecarga e pobreza de tempo.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 129).

O estado emocional docente interfere em sua vida social, pessoal e profissional, de forma que para obter a sensação de realização de suas demandas de trabalho utilize-se de suas horas de lazer para o exercício de sua profissão. Sob a legitimação de um ideário dominante, os professores são rotulados como missionários, pessoas que se doam ao trabalho, transpondo a perspectiva do profissional da educação, reafirmando a figura do professor historicamente constituída.

As circunstâncias alvitantes do exercício da docência eram, e ainda são, associadas à exploração do mito do magistério vocacionado que em nome de um chamamento sagrado, de uma missão, exerce seu trabalho contra todas as forças hostis, todas as restrições de ordem material, inclusive colocando em segundo plano sua remuneração e vida pessoal. [...] A retórica do educador, concebido do ponto de vista da vocação, soa obsoleta nas circunstâncias históricas da universalização da escola e da massificação. (COSTA, 1995, p. 235).

Trata-se da violência simbólica exercida aos profissionais de educação sob a retórica dos investimentos feitos em escolas, das políticas constantemente reformuladas com a alegação da busca da qualidade de educação que mascaram a realidade do trabalho docente, de falta de estrutura, apoio e incentivo, ainda que demandem do professor todos os seus esforços, conhecimentos e envolvimento.

Esse discurso insere os professores e sua formação em um enredo de “chave de mudança” do cenário social por meio da educação. Mensuram o desempenho acadêmico dos alunos em consonância com organismos internacionais que não consideram o contexto discente e escolar, divulgam os resultados dos processos avaliativos externos dos alunos e atribuem aos professores a responsabilidade de melhorar os indicadores obtidos. Essa dinâmica é potencializada sobre professores cujas disciplinas são alvo de tais avaliações,

[...] professores, particularmente aqueles das matérias que “contam” diretamente para os principais indicadores de desempenho, são colocados sobre pressão para submeter-se às disciplinas de necessidade; essas necessidades conectam-se de forma divergente sobre diferentes partes da escola. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 132).

O currículo e a composição de carga horária da escola assumem o viés performativo, com enfoque em uma formação para resultados, distanciando-se da formação humana, que situa o aluno de maneira crítica em relação à sua realidade. Ao contrário disso, o que se evidencia é a formação para a conformação da realidade, naturalização das diferenças postas na sociedade, validando o arbitrário cultural dominante.

De acordo com a versão preliminar da Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2020c, p. 5):

- a) a origem socioeconômica do aluno, sobre a qual a escola não tem controle, embora seja um fator que pese na determinação do desempenho escolar, pode ser compensada pela ação da escola,
- b) os fatores que podem ser controlados pela escola ou pelo sistema educacional, dentre os quais o professor é, de longe, o que mais pesa na determinação do desempenho do aluno; e
- c) o papel desempenhado pelos professores bem preparados faz diferença significativa no desempenho dos alunos, independentemente do nível socioeconômico dos mesmos.

As condições culturais, socioeconômicas do aluno são sublimadas pelo discurso da onipotência docente na mudança da realidade escolar. A legitimação da

igualdade de acesso e permanência na escola a todos os alunos, bem como o papel do professor neutralizando as origens sociais do aluno, contrapõe-se aos estudos de Bourdieu, que apontam que

De todos os fatores de diferenciação, a origem social é sem dúvida aquela cuja influência exerce-se mais fortemente sobre o meio estudantil, mais fortemente do que o sexo e a idade e sobretudo mais do que um ou outro fator claramente percebido, como a afiliação religiosa, por exemplo. [...] O habitat e o tipo de vida cotidiana que lhe estão associados, o montante de recursos e sua repartição entre os diferentes postos orçamentários, a intensidade e a modalidade do sentimento de dependência, variável segundo a origem dos recursos, como a natureza de experiência e os valores associados à sua aquisição, dependem diretamente e fortemente da origem social ao mesmo tempo que substituem sua eficácia. [...] Essas diferenças são muito patentes para serem postas em dúvida. (BOURDIEU, 2018, p. 27-29).

Dessa maneira, ao naturalizar as diferenças sociais em seu texto, a BNC – Formação (BRASIL, 2020c) oculta a complexidade da realidade escolar, simplificando o processo de ensino-aprendizagem, minimizando as dificuldades encontradas pelos professores em seu dia a dia, validando a premissa que o docente é capaz, com sua formação e trabalho, de sanar todas as desigualdades sociais por meio da educação. Conforme Bourdieu (2018), as desigualdades sociais impactam no desempenho e permanência do aluno na escola, entretanto, a redação da BNC – Formação, como política pública para a formação docente, reflete a perspectiva de mundo arbitrada pela classe dominante, sob a voz de quem os representa no campo político

[...] os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos. Esses textos não podem simplesmente ser implementados! (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14).

A perspectiva dominante coloca a escola como espaço de igualdade, de desempenho das atividades docentes a depender de sua dedicação, de formação docente como solução para as dificuldades de ensino-aprendizagem. A simplificação da realidade escolar ocorre igualmente quanto ao corpo docente, distinguindo-os simplesmente pela sua formação ou tempo de atuação, sem considerar que suas diferentes trajetórias forjam múltiplas experiências e relações com a escola:

[...] os professores estão posicionados de forma diferente em relação à política em uma variedade de sentidos. Eles estão em pontos diferentes de suas carreiras, com quantidades diversas de experiência acumulada. Eles têm quantidades e tipos de responsabilidades diferentes, aspirações e

competências variadas. Algumas pessoas avançam, outras estão desgastadas ou não evoluem; experiência pode produzir possibilidades e limites à realização. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 101).

Entre as diferentes relações com a escola e a inobservância da experiência docente está o regime de contratação do professor. Em especial, na rede estadual de ensino paranaense deflagra-se a contratação pelo regime PSS ao regime QPM e por consequência: a precarização das condições de trabalho pela pulverização do professor em diversas escolas de forma a atingir sua carga horária contratada; a mobilidade docente a cada nova contratação temporária, impossibilitando ao professor e à equipe pedagógica a relação do docente com a realidade escolar; a inexistência da carreira docente, bem como a ascensão profissional por meio da formação continuada; ausência de direitos legais pertinentes à carreira de professor.

Ampliando os processos de fragilização das condições de trabalho, percebe-se recentemente a proposição da consonância dos resultados obtidos pelas escolas em avaliações externas ao regime meritocrático na remuneração de gestores escolares.

[...] o Governo do Estado elaborou um novo projeto de lei com foco na melhoria da educação pública do Paraná. A mensagem encaminhada nesta segunda-feira (6) para a Assembleia Legislativa pretende implementar a partir de janeiro de 2022 a gratificação de incentivo para diretores e diretores auxiliares das instituições de ensino da Rede de Educação Básica do Paraná com carga de 40 horas. O bônus mensal se baseia na meritocracia e varia de R\$ 108 a R\$ 2.430 para diretores e de R\$ 92 a R\$ 2.070 para auxiliares, conforme escalonamento previsto em lei. Para receber o incentivo financeiro, os profissionais precisam cumprir uma série de requisitos, divididos em duas modalidades. De acordo com o projeto de lei, a Gratificação de Incentivo Escalona e Mensal (GIEM) estabelece como critérios o número de matrículas e a frequência dos estudantes. Já a Gratificação de Resultado de Aprendizagem (GRAP) leva em consideração o índice de aprendizagem. No caso da GIEM, o número de matriculados deve ser superior a 150 e a frequência dos alunos igual ou superior a 85%. A GRAP, por sua vez, se baseia em avaliação externa referente ao ano letivo, segundo critérios estabelecidos em atos regulamentares – o levantamento pode seguir o resultado do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP); do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); ou outro critério estabelecido pelo Poder Executivo. [...] os critérios “visam estimular e incentivar os gestores das instituições de ensino na implementação de políticas contra a evasão escolar, o que contribuirá para garantir a presença do estudante na escola, garantindo a qualidade da aprendizagem do estudante, e na recuperação do papel das escolas na comunidade em que está inserida, haja vista que os reflexos são percebidos a toda a comunidade escolar, quais sejam, pais, estudantes e professores”. (PARANÁ, 2022p, p. 1-2).

Em mais uma interpretação da realidade por meio da meritocracia, a política estadual aponta que a assiduidade dos alunos em sala e os resultados obtidos em

avaliações externas denotam a qualidade da aprendizagem, em detrimento de outros fatores, já apontados neste texto como relevantes para ela.

No setor educacional, as demandas que informam a *New Public Management* vêm oferecendo, em muitos países, bases estruturantes para uma *accountability* também nesse setor. Como parte do discurso político-ideológico que anuncia preocupação com a qualidade dos serviços públicos, o uso da *accountability* na educação vem adquirindo maior consistência. Porém, neste setor, tem sido privilegiada a associação entre *accountability* e os procedimentos de avaliação vinculados em testes padronizados, com ampla divulgação dos resultados. Nesses casos, como parte de um ascendente processo de responsabilização das escolas e professores pelos resultados produzidos, é tendente o estabelecimento de padrões de desempenho e a aplicação de sanções ou recompensas. (SCHNEIDER; NARDI, 2015, p. 63).

Além de publicizarem resultados, sob a égide do *accountability*,⁴⁵ de forma a ampliar a responsabilização e a cobrança social sobre os professores, as recompensas apontadas por Schneider e Nardi (2015) passam a ser incorporadas pela gestão estadual do Paraná. O processo de remuneração por desempenho deflagra que a título de ampliar sua remuneração os gestores escolares adotarão as práticas que considerarem convenientes para forjarem os resultados almejados.

[...] o que poderia ser chamado de implementação performativa. Ou seja, as escolas podem prestar atenção a uma política e “fabricar” uma resposta que é incorporada na documentação da escola para fins de prestação de contas e auditoria, ao invés de efetuar mudança pedagógica ou organizacional. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 23).

Ao invés de promover as mudanças, o que políticas podem gerar nas condições de trabalho docente é ampliação da pressão sobre os resultados, o enfoque do ensino na preparação para os processos avaliativos com esvaziamento de conteúdos, a alteração do clima organizacional por meio da competitividade em vez do trabalho colaborativo, bem como a ampliação do sentimento de incompetência por parte de docentes e alunos. Políticas com esse caráter reforçam a legitimação da ideia

⁴⁵ *Accountability* remete ao direito de alguém exigir prestação de contas e à obrigação ou dever, de quem é chamado a prestar contas, de fazê-lo. [...] Contempla, assim, ao menos duas dimensões: a de obrigação – por parte de quem presta contas – e, a de direito – por parte de quem solicita determinada informação. O direito de alguém solicitar e receber informações implica a obrigação correspondente de disponibilizar informações. [...] Especialmente em países nos quais foi restaurada recentemente a democracia, o uso de ferramentas de *accountability* vem sendo devido à premência de, por um lado, exigir-se de governantes eleitos e funcionários públicos informações acerca da utilização dos recursos e, por outro, da capacidade de os cidadãos fazerem com que aqueles se responsabilizem pelas ações praticadas [...] caracterizado pela vinculação da ideologia neoliberal às políticas avaliativas, tendo as ferramentas de *accountability* como importante estratégia de implementação de novas e mais sofisticadas formas de regulação e controle da educação em esfera mundial (SCHNEIDER; NARDI, 2015, p. 60-63).

meritocrática, que aponta a igualdade de oportunidades a todos, mascarando a diversidade da sociedade retratada na escola.

Logo, retorna-se à ideia da formação em contexto, como uma alternativa à melhoria das condições de trabalho na escola, com o protagonismo da comunidade escolar por meio da sua autonomia, em que a realidade local, o público-alvo, as necessidades e particularidades são elementos que possibilitam melhores condições de ensino-aprendizagem.

Embora se tenha claro que a autonomia e a formação continuada em contexto não minimizem os problemas sociais, compreende-se que elas possibilitam melhores condições de trabalho da equipe escolar, ajudando-os a “se aperfeiçoar continuamente e internamente encontrar respostas articuladas para os problemas e desafios com que se depara no trabalho que desenvolve para e com os alunos.” (FORMOSINHO; MACHADO, 2015, p. 117). Isso ocorre por meio do seu olhar para a escola de maneira crítica, com apoio das Universidades e Faculdades de Educação, realizando a problematização e reflexão individual e coletiva sobre a realidade, planejamento e realizando mudanças na escola que façam sentido à comunidade escolar.

2.3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Pensar em desenvolvimento nos remete a algo que está em andamento, em progresso. Ao associá-lo ao termo profissional, remetemos a um processo que acontece no exercício de uma profissão. Partindo dessa premissa, Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002, p. 42) intitulam e caracterizam o desenvolvimento profissional do professor como uma caminhada que ocorre durante todo o ciclo de vida e envolve tanto o crescer quanto o ser, o sentir e o agir docente. Aponta que em

[...] um mundo onde a profissionalidade é tão complexa exige, com certeza, uma jornada de crescimento e desenvolvimento ao longo do ciclo de vida. Essa aprendizagem ao longo da vida (*life long learning*) leva-nos a conceptualizar o desenvolvimento como uma caminhada que tem fases, que tem ciclos, que pode não ser linear, que se articula com os diferentes contextos sistêmicos [...]. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002, p. 42).

Desse modo, o desenvolvimento profissional acontece ao longo da carreira, em estágios, como respostas a novas situações, em diferentes momentos de atuação

profissional. Considera, assim, que o desenvolvimento profissional docente está imbricado nos processos de aprendizagem de um adulto, ocorrendo por meio de seus comportamentos frente a problemas da vida, incluindo os correlatos à profissão, em uma perspectiva de apropriar conhecimentos, aprender e se desenvolver. Corroborando com Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002), no entendimento que a formação, as vivências e a experiência constituem as fases da carreira docente, ancoramos essa perspectiva em Huberman (2013) (Quadro 8), por seus estudos sobre o tema focarem-se em professores no nível do ensino secundário, cuja etapa de atuação profissional se aproxima dos participantes da presente pesquisa.

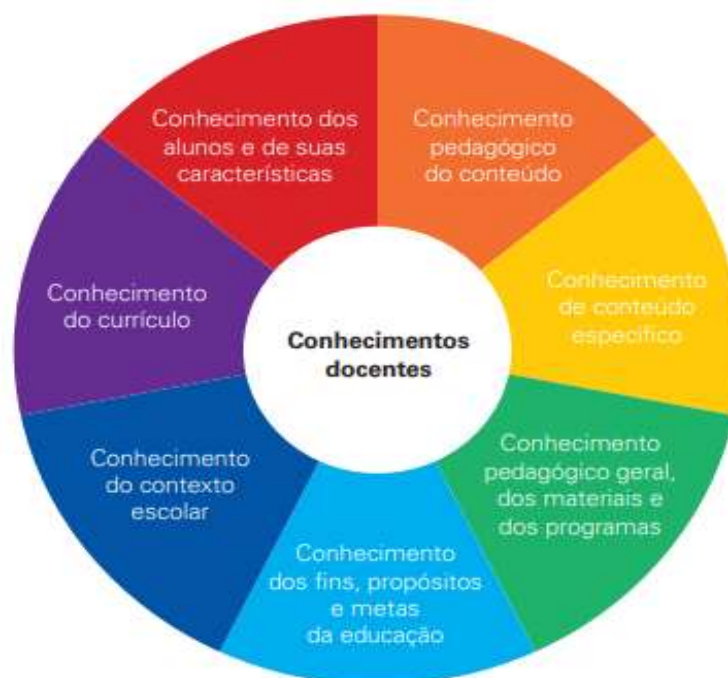
Quadro 8 – Ordenação de fases da carreira

| Anos de carreira | Fases/Temas da Carreira |
|------------------|---|
| 1-3 | Entrada, Tateamento |
| 4-6 | Estabilização, Consolidação de um repertório pedagógico |
| 7-25 | Diversificação, "Ativismo" Questionamento |
| 25-35 | Serenidade, Distanciamento Conservantismo |
| 35-40 | afetivo Desinvestimento (sereno ou amargo) |

Fonte: Huberman (2013, p. 47).

Associamos ao longo da discussão as fases de desenvolvimento da docência aos conhecimentos docentes estudados e apresentados por Shulman (2004) (Figura 2), em uma perspectiva relacional do que é vivenciado e apreendido ao longo da carreira.

Figura 2 – Conhecimentos docentes na perspectiva de Shulman



Fonte: Domingues e Tozetto (2021, p. 295).

O professor durante sua formação inicial acessa os conhecimentos sobre os fins, propósitos e metas da educação, como parte das discussões sobre a educação, reforçando ou resignificando as relações que estabelecia com a escola, tanto por meio das impressões familiares quanto suas próprias, como aluno(a). Ao longo de seu curso, inclusive por meio de estágios, acessa materiais e programas escolares, apreendendo o conhecimento pedagógico geral, bem como o conhecimento do currículo e dos conteúdos específicos que ministrará. Esse momento envolve o conhecimento não apenas como algo a se ter domínio, mas também um saber a ser ensinado, em uma dinâmica que reposiciona o acadêmico em relação aos conteúdos escolares. O contato com as salas de aula do licenciando se faz sob supervisão no estágio, por consequência, as interfaces com os conhecimentos docentes acontecem na condição de professor em formação.

O ingresso na carreira caracteriza o momento em que o professor passa a ter, de fato, a percepção e as primeiras impressões sobre a docência. Formosinho e Machado (2009, p. 146) definem esse ingresso como “iniciação ao ensino [...] em que o recém-profissionalizado adquire e desenvolve conhecimentos e competências segundo a lógica da sobrevivência profissional (a nível da sala de aula, da escola e do sistema).” Essa fase de contato inicial é definida por Huberman (2013) como

tateamento, aproximações e impressões iniciais. O desenvolvimento do professor está, desde o contato inicial com a escola, permeado de momentos de descoberta, de aprender a ensinar e de confronto entre o que estudou e a realidade com a qual se depara. Passa a desenvolver o conhecimento do contexto escolar e dos alunos (SHULMAN, 2004), exigindo de si, para além de conteúdos, o relacionamento com a comunidade escolar. De acordo com o local que ingressa, o professor pode ter acesso aos documentos norteadores, ao currículo e a forma com que a equipe pedagógica adequa as políticas educacionais à realidade escolar. A obtenção de tais conhecimentos envolve, para além da entrada na escola, a integração do docente à sua realidade.

Na sequência, na fase de estabilização, o professor se vê como tal, por meio de um sentimento de competência pedagógica crescente. A relação com o conhecimento dos alunos se aprofunda, de tal forma que possa interpretar suas características, bem como o conhecimento do contexto escolar, que passa a ser absorvido, integrando seu *habitus*, fazendo o professor de forma gradativa se sentir parte e integrar a escola. O conhecimento do currículo passa a envolver, para além das ementas, a relação entre elas e a aprendizagem do aluno. O conhecimento dos conteúdos específicos é ampliado, dando oportunidade ao professor de suprir as necessidades dos alunos, esclarecer suas dúvidas, podendo dar ao docente condições de ensinar de diversas maneiras um mesmo tema.

No momento da diversificação, que envolve cronologicamente uma parcela significativa da docência, o professor, sentindo-se com maior domínio de suas atividades, parte para a ampliação de seu repertório de práticas pedagógicas, tendendo a se sentir mais confortável ao estabelecê-las. Todo esse processo apresentado por Huberman (2013) corrobora com a perspectiva de Shulman (2004) acerca do desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo, que se trata da

[...] intersecção entre um conhecimento e saber ensiná-lo. Ele diz respeito às informações sobre determinado conteúdo em sua relação com o perfil do aluno a ser ensinado, o contexto escolar e a metodologia a ser utilizada, bem como sistematiza toda a intenção de ensino, tornando viável a aprendizagem do aluno. [...] Com o domínio dos conhecimentos docentes, o professor os acessa durante a aula, os relaciona e promove o desenvolvimento mútuo, tanto seu quanto dos alunos. (DOMINGUES; TOZETTO, 2021, p. 302-303).

O conhecimento do professor passa a ser algo intrínseco a ele, apreendido, vivenciado e colocado em prática. Integra de forma incorporada seu capital cultural, sendo a culminância de todo o conhecimento recebido ao longo de sua vida. Com tal estabilidade, esta fase trata-se do momento de estar “em condições de lançar o ataque às aberrações do sistema” (HUBERMAN, 2013, p. 41) e de ser envolvido em atividades coletivas no espaço escolar. O conhecimento dos fins e metas da educação pode ser desvelado para além do que é inculcado, por meio da relação do que é apresentado, legislado, avaliado e a realidade da escola. Nessa perspectiva reflexiva, o professor pode passar a questionar suas ações, analisar sua história, suas condições de trabalho e sua carreira.

Entre os vinte e cinco e trinta anos de docência, aponta-se a fase de serenidade, conservantismo, marcados pela confiança do professor em seu trabalho, tranquilidade nas ações escolares, resistência a mudanças, nostalgia do que foi vivido e experienciado na carreira. No retorno a si mesmo, tem-se a fase de desinvestimento docente, em que há o desenvolvimento de tendências já manifestadas anteriormente pelos professores na sua relação com a docência, em uma espécie de reafirmação de posições historicamente constituídas. Envolve reflexões, enfoque em atividades específicas e o trânsito de forma marginal aos problemas que ocorrem na escola (HUBERMAN, 2013).

Analisando o desenvolvimento profissional sob a ótica das fases e conhecimentos docentes, percebe-se que ele é permeado pelo contexto, pelas vivências, pelas relações que são estabelecidas ao longo da vida.

Essa preocupação com as fases da carreira desenvolve-se no contexto do pensamento sobre o papel ativo e participativo do professor no ensino, nas práticas, na mudança e na construção do conhecimento profissional. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002, p. 72).

Envolve as possibilidades de ensinar e aprender do professor, de maneira integrada, tornando o seu progresso um instrumento para o crescimento dos demais agentes escolares. À medida que se desenvolve, o professor tem a possibilidade de modificar a si mesmo e aos outros e, nesse aspecto, o conformismo ou a busca por melhorias nas práticas e na estrutura escolar precisa estar ancorado em percepções de mundo que antecedem o ingresso na carreira docente. À vista disso, entende-se que o desenvolvimento profissional do professor permeia as suas fases de vida, as

suas experiências, amadurecimento de sua prática, associado ao contexto em que se encontra e também aos conhecimentos que se apropriou nesse percurso.

O desenvolvimento profissional do professor perpassa, igualmente, os seus momentos formativos, ou seja, não se inicia no primeiro dia de atuação profissional. Considera-se que a apropriação inicial do conhecimento do professor ocorre na situação de aluno, na escola. Na sequência, na formação inicial, com o caráter de profissionalização, demarca o acesso às teorias pedagógicas e sua relação com a prática, tendo um papel relevante na constituição do conhecimento profissional docente. Assim como em outras profissões, a graduação não encerra o desenvolvimento profissional pelos conhecimentos oportunizados. No ingresso na escola, no contato com a realidade dos alunos, no confronto, estudo e aplicação das teorias, o professor delinea a sua formação, que será ininterrupta.

Dessa forma, é na escola, por meio de espaços, momentos e práticas que o processo formativo docente tem continuidade. Incorporando e transcendendo a perspectiva do tempo de serviço e das experiências vivenciadas (HUBERMAN, 2013), a vivência escolar soma-se às formações direcionadas ao professor, buscando oportunizar, dessa maneira, o seu desenvolvimento profissional.

Compreendendo a educação como um processo relacional, que envolve os professores e os alunos, o desenvolvimento docente perpassa o desenvolvimento discente. Dessarte, engloba as práticas, os estudos, as reflexões do professor, que almeja a aprendizagem de seus alunos, alcançando concomitantemente o seu desenvolvimento. Não se trata de um processo individualizado, por envolver a comunidade escolar e as relações estabelecidas entre os professores que lecionam no mesmo espaço educacional. Nessa perspectiva, o conceito de desenvolvimento profissional desta pesquisa corrobora com o pensamento de Oliveira-Formosinho sobre o tema, definindo

[...] desenvolvimento profissional como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Desse modo, o desenvolvimento profissional do professor tem características relacionais, integra o ensino e a aprendizagem na comunidade escolar, o conhecimento e a experiência docente.

Compreende-se nessa perspectiva o conhecimento acessado, vivenciado e incorporado pelo docente como um dos elementos de seu capital cultural. Esse capital condiciona suas formas de pensar, se posicionar e estabelecer suas práticas. Entretanto, o acesso a diferentes realidades, vivências e estudos ao longo da profissão gera impressões, análises e reflexões, podendo modificar, por sua vez, as ações do professor. Esse processo contínuo reforça a noção de ciclo de vida pessoal e profissional docente.

Entende-se que o desenvolvimento envolve a trajetória de vida, a perspectiva de mundo, as atitudes e posturas arraigadas no seio familiar e/ou durante a escolarização do professor. Por sua característica relacional, o desenvolvimento tem interface com o campo de vivência e atuação do professor, suas condições de trabalho, o grupo ao qual pertence e se relaciona, sendo limitado ou propulsionado sob influência das relações de poder⁴⁶, que perpassam microcampos, como a escola, alcançando esferas maiores, como as políticas públicas de educação, no subcampo da formação de professores.

Dessa maneira, ainda que o desenvolvimento do professor seja correlato ao do aluno, relacionar a performatividade (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) desse processo de maneira literal, responsabilizando o docente pelo sucesso ou insucesso do discente, oculta uma série de variantes importantes desse mecanismo. Faz-se necessária a visão que os campos acadêmicos, escolares, sociais, políticos, bem como o subcampo da formação de professores engendram capitais culturais, sociais e simbólicos do professor que determinam as condições para o desenvolvimento, tanto do docente quanto do aluno.

⁴⁶ Bourdieu (2020a, p. 7-8) aponta que o poder está em toda a parte, porém “é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem.”

2.3.1 Relações entre os capitais de Pierre Bourdieu e o desenvolvimento profissional do professor

Considerando o aspecto do desenvolvimento e das aptidões, Bourdieu (2009, 2015, 2017a, 2018), por meio de seus estudos, identifica que eles envolvem uma série de elementos. Trata-se dos capitais recebidos, adquiridos ou postos no espaço social e seu estudo traz uma compreensão distinta da sociedade, bem como da escola. Dentre suas pesquisas, identificou que as diferenças entre os agentes transcendem os aspectos específicos de capitais econômicos, relacionando-se a outros atributos, simbolismos, características, influências e conhecimentos.

Os capitais são distintos entre “capital econômico (ou troca mercantil) e o capital simbólico, que inclui subtipos como o capital cultural, o capital linguístico, o capital científico e literário.” (GREENFEL, 2018, p. 139). Se as trocas do capital econômico são explícitas, monetárias e vinculadas a bens, os capitais simbólicos são subliminares, implícitos em relações, saberes, adquiridos gradativamente e se relacionam entre si. Segundo Bourdieu (2011), o capital econômico é um dos princípios de diferenciação no espaço social nas sociedades mais desenvolvidas, ao lado do capital cultural. O capital econômico possibilita o acesso aos demais capitais, seja por meio do estudo, do contato com ambientes de convivência social ou o *status* que pode proporcionar ao agente que o detém. Pensando a sua relação com a docência, a escassez de recursos financeiros pode comprometer o desenvolvimento docente pela dificuldade de acesso de um professor ao capital cultural. Por conseguinte, quando se atribui o processo de desvalorização docente, o comprometimento do capital econômico perpassa a intenção de dificultar o acesso ao capital cultural, ou seja, ao conhecimento, reduzindo por consequência o capital global do professor e sua relevância no espaço social.

Por sua vez, quanto maior o círculo de relações do agente ou de um grupo, mais amplo o seu capital social (BOURDIEU, 2015). Os benefícios oriundos do capital social são tanto de caráter financeiro quanto simbólico. O simbolismo se expressa, também, no capital social que é herdado, por influência de famílias, sobrenomes e histórico de poder no espaço social. A docência tem sido uma profissão que tem sofrido um desprestígio social, ora por conta da desvalorização da figura do professor na intenção que seja apenas um transmissor de informações, ora pela pouca atratividade da carreira docente, pelas difíceis condições de trabalho e baixas

remunerações, perante outras profissões com igual escolaridade. Além disso, há divergências entre o capital social e o prestígio, o capital simbólico, de professores que atuam na Educação Básica em relação aos professores do Ensino Superior, sendo estes comumente mais valorizados no espaço social.

O processo de valorização e prestígio integra o capital simbólico, que é

[...] uma propriedade qualquer (de qualquer tipo de capital, físico, econômico, cultural, social), percebida pelos agentes sociais cujas categorias de percepção são tais que eles podem entendê-las (percebê-las) e reconhecê-las atribuindo-lhes valor. (BOURDIEU, 2011, p. 107).

A perspectiva de Pierre Bourdieu para o capital simbólico demonstra a linha tênue entre aquilo que se tem e quem se é, em relação ao que é reconhecido dentro do espaço social. Tal reconhecimento dá o *status* aos indivíduos e grupos, estabelece regras e normativas no espaço social, distinguindo o que é honrado, prestigiado ou não.

Dentre a composição e reprodução dos capitais, o capital cultural apresenta uma relação significativa com a escola. Bourdieu estabeleceu a noção de capital cultural como uma

[...] hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o sucesso escolar, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. (BOURDIEU, 2015, p. 81).

O capital cultural está associado ao desenvolvimento do professor, por consistir em conhecimentos, informações ou qualificações intelectuais que são apropriados, inicialmente no seio familiar e, posteriormente, nos espaços de convivência social, em especial a escola. Ele não se encontra apenas nos agentes que o detêm, está materializado em objetos e imbricado no seio de instituições. Por conta dessas particularidades, foi desmembrado por Bourdieu (2015) em capital cultural incorporado, capital cultural institucionalizado e capital cultural objetivado.

O capital cultural incorporado está relacionado aos agentes, seus corpos, desta relação ocorre sua nomenclatura. Seu cunho biológico de integrar o corpo estabelece a relação dele com o desenvolvimento, aquilo que compõe o indivíduo e encorpa-se, amplia-se e aprofunda-se com o tempo e as vivências. O processo de incorporação está relacionado à ação de inculcar o capital de um grupo no agente, mas também ao fato de o agente assimilar, receber as informações, regras ou

conhecimentos. Tem um caráter hereditário ao se entender que o agente transmite seu capital cultural aos seus familiares, passando os novos integrantes a incorporar tradições, saberes e hábitos do grupo. Os diferentes padrões de capital cultural incorporados pela família não estão desassociados dos outros capitais, integram-se aos demais, constituindo um capital global. É nessa relação de totalidade de capitais que associamos o conhecimento docente, apresentado por Shulman (2004), aos capitais, de Bourdieu (2009, 2015, 2017a, 2018), partindo do princípio que os conhecimentos angariados pelo professor ao longo de sua trajetória acadêmica, de suas vivências, de suas relações escolares, de seus estudos, são múltiplos, de origem relacional e estão imbricados no agente, compondo seu capital global e integrando seu *habitus*.

No que diz respeito, em específico, ao capital cultural e sua relação com a escola, é válido ressaltar que, comumente, quanto maior a transferência de um capital com valor simbólico para a escola por meio da família, mais aprazível o processo de escolarização para o aluno. Tendo acesso em casa a elementos da cultura escolar, como a arte, a história e estabelecendo uma linguagem tida como culta, o aluno passa a ver com naturalidade a escola como um espaço de continuidade de sua aprendizagem. Entretanto, se a cultura familiar é distinta do que é valorizado pela cultura escolar, a inserção do aluno pode esbarrar em um sentimento de não pertencimento à escola.

Já na escola, o capital cultural incorporado também é inculcado. São regras, conhecimentos, comportamentos que são transmitidos aos alunos e também aos professores, sendo seu processo de aquisição mais favorável àqueles que já conviviam com tais elementos no núcleo familiar, ou seja, um maior desenvolvimento, tanto docente quanto discente. A chance de melhor rendimento dos alunos também foi investigada por Bourdieu (2015, 2018) e ele identificou que para além do dom, ou seja, a facilidade de se desenvolver, o desempenho escolar perpassa o acesso ao capital cultural familiar.

O capital cultural também pode ser objetivado, nesse caso

[...] em suportes materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos etc., é transmissível em sua materialidade. [...] mas o que é transmissível é a propriedade jurídica e não (ou não necessariamente) o que constitui a condição de apropriação específica, isto é, a posse dos instrumentos que permitem desfrutar de um quadro ou utilizar uma máquina e que, limitando-se a ser capital incorporado, são submetidos às mesmas leis de transmissão. (BOURDIEU, 2015, p. 85).

Isto posto, para além de possuir objetos, livros, coleções de arte, o capital cultural neles objetivado somente terá valor e sentido se associado ao capital incorporado, ou seja, assumirá o papel de conhecimento do agente. Ele permitirá a compreensão da intenção do autor da obra, do saber e sentimento objetivado ao seu detentor ou apreciador. O acesso ao capital objetivado enriquece o capital incorporado, ilustra, complementa e dá sentido, o que justifica a sua relevância, por exemplo nos espaços escolares. Por conta da valoração financeira do capital simbólico seu acesso é comumente cerceado pela falta de acesso ao capital econômico. Tal elitização reforça que, na transmissão cultural, “encontra-se reproduzida a estrutura de distribuição dos instrumentos de apropriação dos bens simbólicos que uma formação social seleciona como dignos de serem desejados e possuídos.” (BOURDIEU, 2009, p. 297). Limitar o acesso aos capitais objetivados é uma estratégia de reprodução de desigualdades, coibindo o acesso ao conhecimento e, por sua vez, a uma visão mais abrangente e crítica de sociedade.

Em especial na formação docente a leitura, a análise e reflexão de teóricos da educação e de referenciais que ancorem a visão e entendimento do espaço social são exemplos de acesso ao capital cultural. Da mesma forma, no exercício da docência, o contexto da práxis reverbera a necessidade da constante intersecção entre a teoria e a prática. Dessa forma, considera-se que o professor não deve ter uma formação, tanto na licenciatura quanto no espaço escolar, pautada exclusivamente nos conteúdos que ensinará na Educação Básica, limitando o professor “a noção funcional de conhecimento que coloca os indivíduos em relação às estruturas sociais e econômicas existentes” (POPKEWITZ, 1997, p. 153), ou seja, a matrizes de competências que delimitam sua formação e atuação profissional. O capital cultural objetivado ao seu alcance deve perpassar um conhecimento mais amplo, de maneira que desenvolva uma formação humana em sua integralidade.

A universidade é uma instituição que pode proporcionar a formação crítica, com pilares no ensino, na pesquisa e na extensão. Por meio de sua formação e certificação, o professor tem contato com o capital denominado por Bourdieu como capital cultural institucionalizado. “Pelas ações de inculcação e imposição de valor exercidas pela instituição escolar, esta contribui também [...] (segundo a classe de origem) para constituir a disposição geral e transponível em relação à cultura legítima.” (BOURDIEU, 2017a, p. 27).

Em continuidade à formação inicial, a formação continuada pode acontecer por demanda do professor. Esse processo é capaz de atender às necessidades identificadas pelo professor, por meio de cursos, grupos de estudo ou inserção na pesquisa científica para a relação teoria e prática ocorrer sob o olhar investigativo, em um processo dinâmico, com o professor atuando como protagonista, agente de sua formação. O contrário desse processo individualizado também pode ocorrer, com formações que não assumem a conotação de desenvolvimento profissional do professor, não atendendo às necessidades que ele identifica em sua prática. Essa lógica associa-se à performatividade do mercado, em que professores aglutinam cursos e pós-graduações com o objetivo de adentrar no mercado de trabalho e/ou manter seus empregos, sem estabelecer propriamente uma relação entre o que é estudado com o que é vivenciado em sua prática pedagógica.

A formação no espaço de trabalho, a escola, por sua vez, pode assumir a característica de treinamento, geralmente por meio de cursos padronizados que são contratados por escolas e redes de ensino, sendo exemplos de formações praticistas (MIRANDA; RESENDE, 2006), ocorrendo com a transferência de metodologias de ensino, focados na reprodução de um currículo escolar pautado em competências e habilidades e no ensinar a fazer/ensinar. Dentre os modelos oriundos da revisão de bibliografia percebeu-se que as formações continuadas nas escolas acontecem, normalmente, ora por parte da sua própria equipe, levantando dificuldades e necessidades formativas, ora por cursos ofertados por organizações e instituições especializadas contratadas, para fins de realização da formação continuada prescrita na legislação educacional. Tal mecanismo vincula-se a uma

[...] implementação performativa. Ou seja, as escolas podem prestar atenção a uma política e “fabricar” uma resposta que é incorporada na documentação da escola para fins de prestação de contas e auditoria, ao invés de efetuar uma mudança pedagógica ou organizacional. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 23).

Isto posto, com a prerrogativa de desenvolver competências e oportunizar a formação continuada, as formações se caracterizam por uma formatação docente ao modelo almejado de professor, que reproduz os padrões instituídos com base nas competências e habilidades a serem alcançadas pelos alunos, a exemplo dos modelos formativos levantados no *site* da SEED – PR, por meio dos Formadores em ação.

2.3.2 A competência e o desenvolvimento profissional docente

A Anfope recentemente tem apontado a precarização e privatização da formação docente, sua redução ao modelo de matriz nacional de competências, com enfoque em performatividade, flexibilidade e adaptabilidade de professores e alunos, sob a alegação de promover o desenvolvimento docente e discente. Pauta-se em competências mínimas propostas para a formação dos alunos, limitando-os a aprender o que será necessário para o exercício das funções que lhe forem delegadas, sem perspectiva de oportunidades de um real desenvolvimento.

A ideologia da competência convém muito bem para justificar uma oposição que se assemelha um pouco à dos senhores e dos escravos: de um lado, os cidadãos de primeira classe, que possuem capacidades e atividades muito raras e regamente pagas, que podem escolher seu empregador [...], que estão em condições de obter salários no mercado de trabalho internacional, que são super-ocupados, homens e mulheres, e depois, do outro lado, uma massa de pessoas destinadas aos empregos precários ou ao desemprego. (BOURDIEU, 1998, p. 59).

Sob a lógica de proporcionar o mesmo ensino a todos, com uma listagem de competências a serem desenvolvidas e com a premissa que todos receberão as mesmas oportunidades, as políticas educacionais atuais correlatadas ao currículo escolar (BNCC) (BRASIL, 2017) exercem uma violência simbólica, mascarando suas intenções, e reproduzem a distinção escolar. As habilidades e competências chegam aos cursos de licenciatura por meio das DCNs (BRASIL, 2020c), como forma de garantia que o cerceamento da formação de professores não proporcionará espaço na escola para a reflexão e para a crítica.

De acordo com Popkewitz (1997), modelos, como o da BNCC (BRASIL, 2017), que parecem ser “um conjunto de prescrições mínimas para todos, somente disfarça uma forma específica de regulamentação para aqueles que são social e economicamente prejudicados.” (POPKEWITZ, 1997, p. 210). Assim, os conteúdos mínimos definidos por tais documentos não são adotados pelas instituições de ensino dos herdeiros da cultura, cujo repertório continua em consonância com o capital cultural, econômico e social que os circunda.

Isto posto, a terminologia de competência, sob a ótica do capital humano, assume uma conotação empresarial, com enfoque no desenvolvimento de habilidades para o trabalho, que circunscreve as possibilidades de aprendizagem e

desenvolvimento do aluno à linguagem, matemática e ciências naturais, em busca da aclamada competitividade em meio à globalização (FREITAS, 2018).

Entretanto, a competência que se busca remeter no aspecto da docência desta pesquisa é a do desenvolvimento da capacidade de aprender, de ensinar e de buscar a formação de agentes de possam desvelar a realidade, por meio da educação. É correlata à “competência cultural” (BOURDIEU, 2017a, p. 19), oriunda dos capitais incorporados pelo professor ao longo de sua vida, no seu processo de escolarização e no exercício da docência. Vincula-se ao capital social que o professor apropria desde a convivência com seu grupo familiar e que promove o seu desenvolvimento profissional, tanto no decorrer de sua formação quanto no trabalho docente na escola.

Refere-se ao contato com o capital objetivado por meio de livros, artigos e pesquisas estudados em sua formação, proporcionando aprendizagem e reflexão sobre o contexto em que está inserido. Compreende-se a competência como algo que transpõe o capital cultural institucionalizado, o diploma, englobando o conhecimento que foi adquirido pelo professor ao longo de sua formação, bem como a inserção na docência, envolve o conhecimento pedagógico do conteúdo e a possibilidade de ensinar, promovendo uma formação humana. À medida que exerce a docência, o professor experiencia situações, busca novos conhecimentos, tem contato com os demais professores, reflete sobre as teorias e a prática pedagógica, integra-se à escola, desenvolve-se e incorpora disposições que envolvem o seu *habitus*.

2.3.3 O *habitus*, a experiência e o desenvolvimento profissional dos professores

O indivíduo, que como ser ativo no espaço social assume o papel de agente, nos mais diversos campos, como o acadêmico e o escolar, apropria comportamentos, condutas e práticas, que são correlatos aos capitais recebidos e angariados ao longo de sua vida. O elemento integrador desses aspectos, para Bourdieu, é o *habitus*. Segundo ele

Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistema de *disposições* duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações iniciais consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e

“regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras, e sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU, 2013, p. 87).

O *habitus* é um conjunto de disposições, condutas, gostos e preferências do indivíduo que são internalizados a partir do espaço social, de forma individual, gradativamente. Embora sua aquisição aconteça pelo agente, o *habitus* é associado ao agrupamento social. Envolve os capitais que foram constituídos por um grupo historicamente, por conta das possibilidades e necessidades, realidades e condições de vida a que tal agrupamento foi exposto. Os valores são assim constituídos, instituídos e inculcados às novas gerações. As experiências vivenciadas externalizadas para a coletividade passam a ser internalizadas pelos novos agentes.

O *habitus* garante a presença ativa das experiências passadas, que depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, tendem de forma mais segura que todas as regras formais e que todas as normas explícitas, a garantir a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo. (BOURDIEU, 2013, p. 90).

Tomado como uma realidade natural, vigente e uma prática exitosa, o *habitus* tem o poder de dissuadir o novo, diferente e incerto, pela força da experiência assertiva, pela conformação dos agentes. Sendo decorrente de um capital que foi incorporado nas pessoas e objetivado em instituições, passa a ser reproduzido de forma individualizada, coletiva e institucionalizada. Dubet (1994) coloca que por meio dos costumes, gostos, aspirações e condutas, os indivíduos ocupam um lugar no sistema e o reproduzem. O *habitus*, um produto do que ocorreu no passado, faz-se presente no cotidiano, ao delimitar as práticas de pessoas e organizações, por meio de sua reprodução.

As ações decorrentes do *habitus* não são mecânicas, nem estritamente racionais, perpassam uma tendência a escolhas, por meio de uma estrutura que foi interiorizada pelo agente e por critérios que estabelece cotidianamente, reforçados pela prática. Dubet (1994) aponta que ainda que o indivíduo acredite na liberdade de suas escolhas, ele se submete a ritos sociais que fixam o conteúdo de suas práticas: “A prática é a realização de um *habitus*, quer dizer de um conjunto de códigos e disposições adquiridas de maneira precoce e que o indivíduo põe em prática na diversidade das circunstâncias.” (DUBET, 1994, p. 76). Por meio dos capitais assimilados e as experiências vivenciadas, o agente baliza suas decisões

considerando as probabilidades objetivas de êxito, dando ao *habitus* a perspectiva de uma programação, mas também de uma estratégia.

Considerando que os capitais transmitidos refletem o que foi vivido e experienciado pelos agentes ao longo do tempo, Bourdieu (2013, p. 100) aponta que

[...] o *habitus* que a todo momento, estrutura em função das estruturas produzidas pelas experiências anteriores as experiências novas que afetam essas estruturas nos limites definidos pelo seu próprio poder de seleção, realiza uma integração única, dominada pelas primeiras experiências, das experiências estaticamente comuns aos membros de uma mesma classe.

As experiências tidas como modelo normalmente são correlatas à cultura da classe dominante, que por meio do arbitrário cultural as estabelecem como *habitus* socialmente aceito e como padrão a ser seguido. A instituição que assume a função de transmitir tais valores, práticas e conhecimentos é a escola, como reprodutora dos interesses dominantes do espaço social.

O professor tem contato inicialmente com o *habitus* primário de seus familiares. Como aluno, na escola, o *habitus* é inculcado pelo arbitrário cultural dominante. A apropriação de capital tem continuidade na sua formação superior, onde se inicia a interface com a escola, na perspectiva de docente, passando a incorporar o *habitus* escolar. No exercício da docência, a atividade pedagógica

[...] implica o trabalho pedagógico como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da atividade pedagógica e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 53).

Nesse aspecto é importante apontar a ação docente, podendo ser de mera reprodutora do arbitrário cultural ou assumindo a perspectiva de desenvolvimento profissional, tendo o professor o papel de agente que busque a mudança das práticas escolares por meio da valorização dos capitais culturais dos alunos e da comunidade em que estão inseridos. Professores que desvelem o *habitus* disseminado nos espaços escolares, com posicionamento opositor a políticas públicas segregatórias, com enfoque funcionalista, de forma que, por meio da ressignificação de suas práticas, promovam mudanças no microcampo escolar. Considerando o *habitus* como resultado de experiências, individuais e coletivas, recebidas e instituídas, o que se

propõe é a ressignificação de tais experiências na escola, por meio de práticas pedagógicas que enfoquem o desenvolvimento humano de alunos e professores.

Nesse contexto de experiência, Dubet (1994) aponta que

Os elementos simples que compõe a experiência social não pertencem ao actor, mas lhe são dados, que preexistem a ele ou lhe são impostos por meio de uma cultura, das relações sociais, dos constrangimentos de uma situação ou de dominação [...] as experiências sociais são combinações subjetivas de elementos objetivos. (DUBET, 1994, p. 139).

A experiência conota o tipo de apropriações do agente e da sua relação com o social. O conceito corrobora com a ideia de capital e de *habitus*, tanto no aspecto de apropriação quanto de reprodução. Assim, as possibilidades que são dadas, o acesso a recursos culturais, forjam no indivíduo suas experiências, sua relação com o que vivencia, incorpora e se relaciona, posicionando-o socialmente. A hierarquia social não é apenas uma “hierarquia dos recursos e das culturas, é também uma hierarquia das experiências cujas tensões aumentam do topo para a base do aparelho educativo.” (DUBET, 1994, p. 216). Logo, quanto mais integrativa a relação do aluno com o professor, quanto mais capitais forem acessados e compartilhados, mais proveitoso poderá ser o processo de aprendizagem e de experiência com o espaço escolar, ou seja, do desenvolvimento mútuo.

Para além da visão de experiência somente como resultado de uma prática, Dubet (1994) aponta que a experiência social é oriunda de três lógicas de ação: integração, estratégia e subjetivação. Corrobora com Bourdieu (2013) na visão de um agente que pertence a um grupo (integração) e as suas estratégias direcionadas pelo seu *habitus* (comportamentos oriundos de um repertório estruturado e estruturante). Porém, para Dubet (1994), as ações de atores individuais ou sociais de forma crítica (subjetivação) envolvem o se perceber em meio à sociedade e se posicionar, refletir e estabelecer críticas.

É nessa perspectiva que se concebe a experiência, integrando seu conceito ao da sociologia da experiência, considerando que supera as vivências que normalmente se relacionam ao termo. Envolve a integração com o espaço social, sob a influência dos capitais incorporado e social. Entretanto, pode levar à percepção do indivíduo de seu posicionamento no espaço social, de seu *habitus*, das relações de dominação a que se sujeita, desenvolvendo-se e se reposicionando, sendo agente de

mudança. “O desenvolvimento do professor é, portanto, um processo mais vivencial e mais integrador que a formação contínua.” (OLIVEIRA- FORMOSINHO, 2009, p. 225).

Considerando-se a figura docente, a integração com a escola, com os ambientes acadêmicos e com a comunidade escolar, pode dar subsídios para o professor buscar, por meio da formação continuada, o seu desenvolvimento e de seus alunos. Buscando compreender essa possibilidade, inicia-se na sequência a discussão dos dados produzidos na pesquisa, partindo das propostas de formação continuada e desvelando as possibilidades de o desenvolvimento acontecer por meio das formações ofertadas no espaço escolar.

CAPÍTULO 3 – A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA SEED-PR E SUA RELAÇÃO COM O SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

De acordo com a metodologia de pesquisa apresentada no primeiro capítulo, a produção de dados desta pesquisa aconteceu por meio de questionários aplicados por meio da plataforma Google Forms e entrevistas semiestruturadas realizadas presencialmente ou por reuniões via Google Meet, com as cinco professoras de Português, sete professores de Matemática, bem como com as quatro pedagogas que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental dos quatro colégios da rede pública de ensino paranaense pesquisados. Todos os dados produzidos foram sistematizados, analisados e na sequência categorizados à luz da praxiologia de Bourdieu (2003, 2004, 2011, 2013) e por meio da Análise de Conteúdo nos parâmetros de Bardin (2016).

Este capítulo versa por apresentar tais dados, incorporando os achados quantitativamente organizados por meio de gráficos e tabelas, bem como as informações qualitativas apresentadas por meio de quadros e por citações dos agentes da pesquisa ao longo de seu texto. Por questões éticas e de sigilo, para além de se adotar os pseudônimos dos agentes da pesquisa, fez-se o mesmo acerca dos colégios, bem como de sua localização no Estado, ano de referência do IDEB e universidades citadas em suas respostas, tentando, de todas as formas, resguardar os participantes, tendo em vista o teor dos relatos, as particularidades de práticas pedagógicas relatadas, bem como as decisões docentes e da equipe gestora que têm permeado suas rotinas, compromisso que além de ser apresentado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi reafirmado pela pesquisadora ao longo das entrevistas.

Os dados produzidos se configuraram em quatro categorias, sendo elas: Formação docente por demanda própria; Especificidades das escolas pesquisadas; Formação continuada e desenvolvimento em contexto; e Políticas de formação docente da SEED – PR. Essas categorias, por sua vez, subdividiram-se em dezoito subcategorias, conforme Quadro 9:

Quadro 9 – Categorias e subcategorias da pesquisa, conforme parâmetros da Análise de Conteúdo de Bardin (2016)

| Categoria | Formação docente por demanda própria | Especificidades das escolas pesquisadas | Formação continuada e desenvolvimento em contexto | Políticas de formação docente da SEED – PR | |
|---------------|---|---|---|--|------------------------------------|
| Subcategorias | Formação Inicial | Aspectos físicos, organizacionais e estruturais | Formação continuada – conceito e idealização | Formações continuadas presenciais | |
| | | | Formação continuada em contexto | | |
| | | | Integração escolar | Formação continuada online | |
| | Formação continuada por demanda própria | | <i>Habitus</i> dos discentes | Experiência e prática pedagógica | Impacto das políticas educacionais |
| | | | Capitais vinculados aos familiares | Reflexão sobre a prática pedagógica | |
| | | | <i>Habitus</i> professoral | Desenvolvimento em contexto | |
| | | | Capitais associados aos docentes | Valorização profissional | Condições de trabalho |

Fonte: a autora.

3.1 FORMAÇÃO DOCENTE POR DEMANDA PRÓPRIA

A análise do conteúdo das entrevistas proporcionou uma diferenciação clara para os professores do que se tratava uma formação idealizada e buscada por eles de outras perspectivas formativas que emergem de uma necessidade coletiva ou por imposição externa à escola.

Por meio dessa relação identificou-se que os professores apontam a formação inicial como um primeiro momento de sua formação profissional, seguido de imediato, ou não, por cursos ou estudos individualizados que realizam.

Tem-se clareza que, diferentemente do que apontam os agentes da pesquisa, essa escolha tanto na graduação quanto em especializações, de longe representa uma autonomia em seu trajeto formativo, estando mais correlato ao que aponta Bourdieu sobre a causalidade do provável (BOURDIEU, 2015), ou seja, uma análise da realidade ainda que inconsciente que aponte as perspectivas de maior sucesso em sua formação inicial, bem como na ascensão de conhecimento ou posições na formação continuada.

Detalha-se na sequência as duas subcategorias que vieram no desdobramento da formação docente por demanda própria, a formação inicial e a formação continuada por demanda própria.

3.1.1 Formação Inicial

De acordo com Formosinho (2014, p. 57):

Se ensinar fosse apenas “dar aulas” então todo o que “dá aulas” é professor. Assim todas as ações de formação dirigidas a esses professores seriam ações de formação contínua, o que quer dizer que todas as ações dirigidas a professores em serviço (professores que dão aulas) seriam ações de formação contínua. Mas não é assim. A formação contínua de professores pressupõe uma formação profissional inicial.

Partindo desse pressuposto, para compreendermos a formação continuada dos professores precisamos compreender que tal processo se iniciou na formação profissional inicial, sendo esse aspecto abordado junto aos pesquisados de maneira a compreender como aconteceu tal formação, bem como o papel da formação inicial ao longo da trajetória formativa.

As pedagogas participantes se formaram em Licenciatura em Pedagogia, habilitando-as para a atuação na gestão escolar. Os professores atuam nas disciplinas em que se formaram, sendo 5 em Licenciatura em Letras para a atuação no ensino de Português e sete com formação em Licenciatura em Matemática para o ensino desta disciplina.

Parte-se do pressuposto que a relação do conteúdo estudado na graduação faz interface com os conhecimentos curriculares e conhecimentos do conteúdo específico (SHULMAN, 2004) necessários para o ensino nos anos finais do Ensino Fundamental, tanto em Português quanto em Matemática. Entretanto, a formação inicial não se limita a esses conteúdos, ou seja, envolve também o acesso ao capital cultural institucionalizado (BOURDIEU, 2015), arraigado nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, contemplando o embasamento para a docência, algo reconhecido pelos professores.

É claro que a formação é a base de tudo, se você não tem informação ali você vai pedalar, digamos assim, bastante, se você não tem uma formação adequada. (MAITÉ, ENTREVISTA).

Tal base, em fundamentos teóricos, epistemológicos e filosóficos, que integra o corpo de conhecimentos, acessa-se por meio da graduação. O devido embasamento se faz na afirmação que tanto a preparação para a docência quanto a segurança para adentrar a sala de aula aconteceram, inicialmente, na graduação.

[...] com certeza foi graduação. A segurança que eu tenho para ensiná-los foi por meio da minha graduação [...] que eu aprendi lá e o que eu aprendi, eu consegui então estar aqui, repassando o meu conhecimento. Claro que é um conhecimento que se modificou um pouco e que eu tive que pesquisar, que eu tive que estudar, mas essa segurança que eu tenho foi eu ter ido no presencial, as minhas duas graduações eu escolhi presenciais. (LILIAN, ENTREVISTA).

O relato da Professora Lilian aponta que o conhecimento recebido, que é base para sua atuação profissional, modificou-se com o tempo e com a busca de novas aprendizagens. Acerca disso, Mesquita (2015, p. 24) aponta:

[...] o conhecimento (cultura) não é estático, acabado, perene, uniforme, muito pelo contrário, cada vez mais o conhecimento é algo aberto, provisional, mutável, diverso e em permanente reconstrução e não podemos olhar para os professores que estamos a formar como indivíduos passivos, receptáculos vazios, seres sem experiência, mas (como) pessoas em crescimento e, portanto, ativos, criativos, com experiência e individualidades próprias.

Uma formação que mobilize os acadêmicos, trazendo e utilizando os conhecimentos de suas vivências como alunos e também da comunidade em que estão inseridos, permeando a realidade escolar ao longo da graduação propicia o contato com outros conhecimentos, igualmente significativos ao professor:

[...] a faculdade, assim, eu achei ela bem dinâmica, principalmente nos estágios, os professores contribuíram bastante dando dicas. Eu fiz estágio supervisionado [...] sempre tinha um professor acompanhando e ele era bem didático... dava muitas dicas. (MARIA, ENTREVISTA).

O estágio, de acordo com Formosinho (2009), insere-se na prática pedagógica docente ao longo de sua formação inicial, de forma assistida, orientada e refletida, de maneira a oportunizar ao futuro professor o desempenho da docência em um contexto real, tanto por meio do professor-formador da graduação quanto do professor cooperante⁴⁷, aquele que se encontra na Educação Básica.

A formação inicial prepara para um conjunto de situações que podem ser vivenciadas no espaço escolar, entretanto, cada escola, cada turma e cada aluno apresentam características próprias, denotando o quanto a prática profissional demanda a busca por novos conhecimentos. Nesse sentido, ao analisar os

⁴⁷ Terminologia adotada por Mesquita (2015) acerca dos professores que recebem os acadêmicos nas escolas onde se realizam os estágios.

conhecimentos adquiridos na graduação, os professores apresentaram o quanto ela não foi terminativa:

[...] porque a faculdade é uma base, ela não ensina a dar uma aula, ela te dá o suporte para você entrar numa sala de aula, mas a realidade é totalmente diferente e depois vem a prática, então a prática ela exige bem mais, porque você não sabe que os alunos que você vai encontrar. (LISIANE, ENTREVISTA).

Então, assim, a faculdade, as pós-graduações, elas dão base, mas na verdade, tudo o que a gente aprende mesmo é em sala de aula, junto com os alunos. Porque quando a gente está na faculdade, a gente chega, pensa que a gente vai chegar na sala de aula, por exemplo num sexto ano [...] o aluno saberá “mais, menos, vezes, dividir”, saberá escrever e saberá ler, e está tudo perfeito. Quando a gente chega em sala de aula, o aluno não sabe “1+1”, o aluno não sabe ler, o aluno não sabe escrever e assim é a nossa realidade hoje. (MARIANA, ENTREVISTA).

O contato com a escola e a atuação profissional, conforme os relatos, fez com que os professores, ao concluírem sua graduação, compreendessem que o ingresso na profissão envolveria o tateamento, a aproximação e as impressões iniciais da docência (HUBERMAN, 2013). Essa fase é seguida do confronto entre o que se estudou e o cotidiano escolar, mobilizando no docente os seus conhecimentos, integrando a teoria e a prática.

Assim, desde o início da docência o professor passa a compreender que “a formação não se esgota na formação inicial.” (MESQUITA, 2015, p. 24). Entretanto, tal formação é de extrema importância, pois baliza todo o processo profissional docente.

3.1.2 Formação continuada por demanda própria

Dentre os pesquisados, onze professores se encontravam nas fases posteriores ao ingresso profissional de Huberman (2013), ou seja, possuíam mais de três anos de docência. Todos os professores cursaram pós-graduações *Lato Sensu*, ou seja, especializações, por conta própria.

Os cursos de especialização, bem como outros que são realizados pelos professores ao longo de sua carreira, ora por uma identificação da necessidade para sua prática pedagógica, ora pela certificação que viabiliza o ingresso ou ascensão na carreira docente, foram intitulados nessa subcategoria como formação continuada por demanda própria.

Entretanto, ainda que a procura por formação parta do próprio docente, compreende-se que esse processo está distante de ser autônomo, está imbricado em uma tessitura de responsabilização que recai sobre o docente:

[...] uma maior responsabilidade e autonomia do professor e visa criar valores de apoio à criatividade individual, à flexibilidade e ao raciocínio crítico. Assim, a atenção é voltada para o conhecimento técnico, administrativo e questões relacionadas ao *status* do professor, diminuindo, portanto, a atenção dada aos aspectos sociais e políticos subjacentes ao ensino e à padronização e aumentando a centralização e o controle. (POPKEWITZ, 1997, p. 126).

O que se percebeu nos relatos dos agentes da pesquisa é que a demanda da formação continuada ocorreu pela realidade ao qual estavam inseridos, pela necessidade que apresentavam de compreender ou atuar nas escolas, o que reforça o sentimento de responsabilização por sua formação:

[...] ou o professor ele procura se qualificar por conta própria ou fica à mercê. Ou o professor busca fora do colégio, ou ele não evolui. (MAURÍCIO, ENTREVISTA).

Considera-se que o processo formativo é contínuo e integra o desenvolvimento profissional, mas a relação de sucesso ou fracasso escolar do aluno ser vinculada diretamente à busca pela formação continuada do professor, imbrica uma responsabilização significativa ao professor e denota a sensação prévia do professor Maurício de uma busca individual e solitária por seu desenvolvimento. O professor, pelo seu contexto, assume a responsabilidade por continuar sua formação e por meio dela sanar as dificuldades e desafios que são correlatas à educação como um todo:

[...] ajudam com certeza [...] Educação do Campo foi a primeira pós que eu fiz na área da educação [...] tudo que o aluno vai utilizar esse conteúdo no dia a dia dele aqui no Campo. A neuropedagogia é toda aquela parte que trabalha com transtornos, e a gente tem muitos alunos avaliados em sala de aula [...]. E por último que eu fiz foi ensino da matemática, que é a minha disciplina [...] Não é o fato de você fazer uma pós que vai fazer com que você aprenda. Mas tem muita coisa que ajuda, muitos trabalhos, muita leitura que a gente faz que querendo ou não, ajudam sim. (MAITÉ, ENTREVISTA).

Então, eu gostaria de tentar fazer Pedagogia, pra tentar auxiliar o meu aluno quando chega num sexto ano [...] Vai que a Pedagogia me abre um novo campo, um novo leque pra eu poder auxiliar o meu aluno de uma forma diferente. (MARIANA, ENTREVISTA).

Ainda considerando o teor das formações continuadas realizadas pelos agentes da pesquisa, percebeu-se uma diferenciação clara da modalidade de oferta delas:

Eu fiz duas pós presenciais e uma que foi da Educação do Campo, eu fiz pela internet, a distância. E te digo uma coisa, o que ficou mesmo foram as minhas pós presenciais. (LIA, ENTREVISTA).

As formações continuadas que oportunizaram trocas, reflexões são apresentadas como positivas, bem como o desejo de realizar novos cursos para que a relação da teoria e da prática reverbere em desenvolvimento para os alunos. É importante ressaltar a fala da Professora Lia, ao apontar que as pós-graduações presenciais tiveram maior relevância do que a realizada a distância. Sem a intenção de generalizar a formação a distância⁴⁸, estudos, como o de Diniz-Pereira (2019), deflagram as tendências e demandas neoliberais que estão engendradas nesse tipo de formação, geralmente aligeirada, como fins certificatórios.

Mas, para além disso, percebe-se que a formação continuada perpassa outros momentos e situações de acesso dos professores ao capital cultural, ora por meio de leituras, ora de pesquisas, ressaltando-se as via internet, em plataformas digitais, canais de redes sociais, bem como em *sites* de busca. Esses conhecimentos visam à aplicabilidade na prática, mas também a incorporação desse capital cultural:

Eu procuro um tutorial, meus filhos me ajudam [...] É sempre em casa, é a noite e às vezes num sábado de tarde [...] é assim, quando você gosta né você faz. [...] ou eu procuro uma instituição particular, eu sempre faço pelo menos um curso no primeiro semestre e um curso no segundo. [...] A pós então, a metodologia didática de ensino ela era bem dinâmica [...] eles traziam dinâmicas novas assim, diferenciadas assim então eu gostei. Parte das dinâmicas sempre com atividades em grupos, apresentação de trabalhos assim então eles já orientaram bem. (MARIA, ENTREVISTA).

Eu leio bastante, eu pesquiso bastante coisas na internet, é tenho uma professora, desculpe, me fugiu o nome, eu sigo ela, eu vejo exemplos dela, não para copiar o exemplo dela, mas eu vejo, "ah eu posso usar esse método e fazer assim". (LÍVIA, ENTREVISTA).

⁴⁸ A modalidade a distância não está em questão nesta pesquisa, entretanto, não podemos deixar de ressaltar que 74% dos cursos de licenciatura ofertados no Brasil no ano de 2019 eram a distância, com um aumento de matrículas de 808% entre 2002 e 2007, fruto do investimento privado em educação e de sua lógica empresarial, que busca reduzir custos, aumentar a capilaridade das Instituições de Ensino Superior, com um número mais significativo de alunos, por meio de plataformas digitais (DINIZ-PEREIRA, 2019).

[...] a literatura é porque eu sou apaixonada por literatura [...] eu tento sempre estar lendo, me atualizando e tudo é porque os alunos sempre vêm com uma pergunta, sempre uma pergunta diferente [...]. (LISIANE, ENTREVISTA).

O processo de leitura e estudo individualizado foi bastante enfatizado, reforçando a responsabilização do professor por sua autoformação e atribuindo a ele a aprendizagem necessária ao ensino ou à utilização de tecnologias (SCHNEIDER; NARDI, 2015). Mas, para além de referenciais teóricos, a formação continuada demandada por professores foi caracterizada pela busca de instrumentos que os apoiem, não somente nos aspectos instrutivos dos alunos, mas na perspectiva formativa deles como agentes sociais. Dessa maneira, práticas, como a terapia, foram apontadas como suporte à prática docente:

[...] eu faço terapia então você tem não por conta da escola, mas por conta de me conhecer mais, de entender. Já levo muitos problemas da escola com alunos que às vezes eu não sei como lidar [...] então para você saber falar usar as palavras corretas [...] então é lá, é a minha terapeuta que me ajuda nesse momento, de como falar com os meus alunos, o que falar “olha isso você não fala, isso você fala, fala desse jeito”, então, também, é ela me ensinando. (MARCELA, ENTREVISTA).

O suporte que tem sido demandado pelos professores remete à necessidade de apoio na condução das situações cotidianas, considerando que o ensinar envolve mais do que a transmissão de conteúdos, é um processo que demanda acompanhamento, análise e compreensão da realidade para as intervenções necessárias no espaço escolar. A demanda das atividades cotidianas, o envolvimento diário e a resolução de problemas é um fator que, ao longo dos anos, atinge os docentes, conforme Huberman (2013). A formação continuada voltou a ser demarcada pela fase profissional do docente, em especial, aos professores que se aproximam da fase de serenidade e distanciamento afetivo ou conservantismo (25 a 35 anos):

[...] na verdade vou dizer assim não é que eu esteja mais acomodada agora, mas eu acredito acho que é pelo contingente de demandas da equipe pedagógica da equipe gestora nessa atual é [...] até o retorno após a pandemia eu me acomodei [...] claro que a gente sempre busca [...] mas de certa forma também não tenho participado muito de formações fora da escola. (PÉROLA, ENTREVISTA).

As demandas da gestão pedagógica, os desafios recentes apresentados às equipes gestoras, tal como o estado pandêmico, a falta de incentivo, em especial às

pedagogas para a sua formação, são elementos que evidenciam um desinvestimento precoce por parte dos profissionais de educação.

Todavia, a formação continuada por demanda própria associa-se ao desenvolvimento profissional do professor, tendo em vista que ao identificar dificuldades, o docente busca recursos para saná-las, modificando a si e a sua realidade. Na relação de desenvolvimento docente e discente, percebe-se que o movimento docente de busca de cursos e aprendizagem é motriz para o ensino e a aprendizagem dos seus alunos. A fala dos agentes da pesquisa deflagra que para além de um comprometimento profissional há o envolvimento pessoal das pedagogas e dos docentes junto aos alunos, o que indica que há a relação entre os resultados obtidos pelos colégios pesquisados e as equipes escolares.

3.2 ESPECIFICIDADES DAS ESCOLAS PESQUISADAS

Em meio às análises iniciais dos questionários respondidos pelas pedagogas ficaram aparentes alguns aspectos peculiares das escolas pesquisadas que as aproximavam e agrupavam, de acordo com sua localidade, seu porte e seu público-alvo. As características particulares das escolas foram aprofundadas por meio das entrevistas, com informações trazidas tanto por pedagogas quanto por professores.

Os aspectos específicos das escolas pesquisadas versaram por elementos visivelmente distintos, notados *in loco* em dois colégios, como tamanho da escola, localização, quantidade de alunos, bem como por elementos intrínsecos, como a cultura escolar e o *habitus* de seus integrantes.

Dada a ênfase e os achados, organizou-se a categoria de especificidades das escolas pesquisadas, por meio de cinco subcategorias, a dizer: Aspectos físicos, organizacionais e estruturais; *Habitus* dos discentes; Capitais vinculados aos familiares; *Habitus* professoral e Capitais associados aos docentes.

3.2.1 Aspectos físicos, organizacionais e estruturais

É importante ressaltar que essa subcategoria faz emergir os pontos de convergência e divergência da estrutura e da organização da escola. Por conta disso, suas descrições serão genéricas de forma a dificultar qualquer possibilidade de rastreio da escola por meio das informações descritas.

A Tabela 1 apresenta aspectos acerca da estrutura das escolas pesquisadas, entre eles um ponto que se deseja salientar é a quantidade de alunos em cada escola.

Tabela 1 – Dados quantitativos acerca dos colégios pesquisados

| Colégio | Quantidade de alunos total do colégio | Quantidade de turmas do Ensino Fundamental - anos finais | Alunos por turma |
|---------|---------------------------------------|--|------------------|
| A | 55 | 4 | até 25 |
| B | 89 | 4 | 25 a 30 |
| C | 319 | 5 | 35 a 40 |
| D | 132 | 5 | 25 a 30 |

Fonte: a autora.

O Colégio C é o único que oferta turmas de Ensino Médio no período noturno, o que justifica a diferença quantitativa em relação aos demais. Os colégios A, B e D apresentam menos de 140 alunos,

[...] porque é uma escola pequena, são só cinco turmas por período e a gente sempre escutou assim da Rede que a escola funcionava, então todo mundo sempre teve vontade de dar aula aqui. (MARCELA, ENTREVISTA).

A fala da Professora Marcela reitera que a pequena quantidade de alunos e turmas é um diferencial da escola. Em média, os colégios apresentam de 4 a 5 turmas, do 6º ao 9º ano, no período matutino. Esse quantitativo acontece em razão do número e tamanho das salas que as escolas possuem. A demanda local, ainda que abranja as comunidades locais e circunvizinhas, é pequena, proporcionando poucos alunos por sala.

O número reduzido de turmas possibilita o acompanhamento diferenciado dos alunos. Tal diferencial é reconhecido pelos professores, que apontam a possibilidade de realizar planejamentos e atividades diferenciadas, que englobem todos os discentes das turmas. O porte da escola, ou seja, tamanho e número de alunos, é, inclusive, um elemento definidor de escolha dos professores pela escola, apontado como algo positivo acerca de sua atuação docente e, por consequência, do desenvolvimento de docentes e alunos.

Outro fator comum, correlato ao perfil dos alunos, é que todos os colégios apresentam no período vespertino a oferta de turmas do Ensino Fundamental – anos iniciais, em parceria com as prefeituras locais. Assim, os alunos iniciam sua trajetória escolar no mesmo prédio em que darão continuidade aos estudos, nos anos finais de Ensino Fundamental.

[...] eles vão estudar no mesmo prédio, é claro que a escola vai mudar, algumas normas, regras [...] mas eles se sentem mais seguros e mais acolhidos. Porque a gente já organiza entre a escola estadual e municipal algumas atividades para transformar essa transição mais tranquila, vamos assim dizer. (PÉROLA, ENTREVISTA).

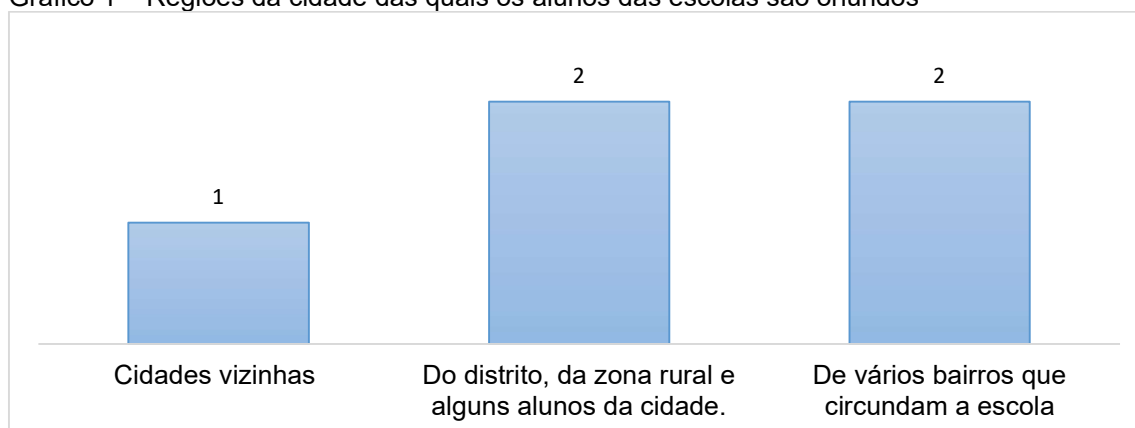
O ingresso dos alunos no Ensino Fundamental e sua permanência ao longo de sua escolarização até o final do 9º ano, pode ser um fator que integra e aproxima a comunidade escolar do colégio. As relações e demandas dos anos iniciais do Ensino Fundamental envolvem a família, o que possibilitaria a manutenção da aproximação após o ingresso no 6º ano

[...] você pega o aluno do sexto ano e você leva ele até terminar o ensino médio. Então você conhece o aluno, você conhece a família [...] então esse conhecer o aluno é muito importante, você sabe até onde você pode exigir aonde você tem que dar uma freiadinha, hoje ele está precisando de um abraço, amanhã está precisando de um puxão de orelha, tudo isso, e se conhecer também é muito importante para aprendizagem, para a escola funcionar. (PETRA, ENTREVISTA).

Tal relação de proximidade favorece o conhecimento do aluno e de suas características, bem como do contexto escolar (SHULMAN, 2004), fator relevante à prática pedagógica. Tais conhecimentos concatenam com as ideias da pedagogia da participação proposta por Formosinho, Machado e Mesquita (2015), integrando saberes e práticas por meio da escuta e diálogo, permitindo trocas entre os professores acerca do contexto familiar dos alunos, personalidade, estilo de aprendizagem, bem como progresso nas disciplinas, promovendo assim a “interação com os seus contextos de vida e com os contextos de ação pedagógica.” (FORMOSINHO; MACHADO; MESQUITA, 2015, p. 10).

Outro aspecto diferenciado dos colégios é a sua localização. Os Colégios A, B e D se localizam na Zona Rural, são Colégios do Campo. O Colégio C se encontra em um bairro residencial, em uma cidade de grande porte. Um aspecto interessante das características próprias desses colégios é o fato de esses alunos não serem obrigatoriamente do território de sua abrangência junto ao NRE. Relatos se somaram de alunos de outras localidades que via transporte privado passam parte do seu tempo em deslocamento, tendo em vista o interesse em estudar nas escolas pesquisadas.

Gráfico 1 – Regiões da cidade das quais os alunos das escolas são oriundos



Fonte: a autora.

Os alunos do Colégio C são compostos, além do bairro que a escola está inserida, por estudantes de outros bairros da cidade. Da mesma forma, os Colégios A, B e D têm em seu corpo discente alunos de todo o distrito (ainda que haja outros colégios mais próximos de sua residência que oportunizariam a possibilidade de matrícula), bem como por alunos do centro da cidade. Por se tratarem de colégios de zona rural, o apontamento “de cidades vizinhas” obtido como resposta do questionário ocorre pela proximidade que alguns colégios têm de áreas limítrofes entre municípios.

Ainda assim, as famílias optam pela matrícula nos colégios pesquisados em vez de o fazerem em espaços mais próximos de sua residência.

Aqui tem os alunos que vêm da cidade, os alunos que estudam, que moram aqui nas fazendas aqui perto [...]. Esse ano nós temos os alunos que vieram do assentamento. Não estamos discriminando nenhum. Mas a forma do estudo de lá (assentamento) para o aluno que veio da escola que faz parte do Colégio D, é completamente diferente. (MARIANA, ENTREVISTA).

A fala retrata a origem dos alunos, mas traz outro aspecto que, segundo os pesquisados, passou a compor a realidade das escolas do campo, que foi a inserção dos alunos de assentamentos de terra nos colégios. Segundo os professores e pedagogas, há escolas que atendem aos respectivos assentamentos, mas deu-se o início da procura dessas famílias ao acesso aos colégios pesquisados. Entende-se que o movimento das famílias assentadas pela matrícula nas escolas é correlato ao reconhecimento do ensino e da dinâmica escolares, além do IDEB dos colégios que englobam a pesquisa, uma métrica que conta com reconhecimento social de padrões de qualidade educacional. Envolve assim a valorização e a busca por escolarização de estratos sociais, como estudado por Bourdieu (2018). Embora o grupo oriundo de

assentamentos não represente a pequena burguesia apontada pelo autor, identifica-se com as práticas burguesas, visualiza a ascensão por meio do estudo e a almeja para seus filhos.

Entretanto, a demarcação em específico desse público-alvo nas respostas demonstra o quanto ele destoa da clientela normalmente atendida, fator esse que pode ter dado a ênfase a esse grupo específico de alunos na fala da professora Mariana.

Pelo fato de que as condições diferentes de existência produzem *habitus* diferentes, sistemas de esquemas geradores suscetíveis de serem aplicados, por simples transferência, às mais diferentes áreas da prática, as práticas engendradas pelos diferentes *habitus* apresentam-se como configurações sistemáticas de propriedades que exprimem as diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência sob a forma de sistemas de distâncias diferenciais que, percebidos por agentes dotados dos esquemas de percepção e de apreciação necessários para identificar, interpretar e avaliar seus traços funcionam como estilos de vida. Estrutura estruturante que organiza as práticas e a percepção das práticas, o *habitus* é também estrutura estruturada: o princípio de divisão em classes lógicas que organiza a percepção do mundo social é, por sua vez, o produto da incorporação da divisão em classes sociais. (BOURDIEU, 2017a, p. 164).

As características diferenciadas dos novos alunos em relação à clientela que historicamente frequentou a escola D remete à distinção existente tanto do *habitus* primário quanto secundário dos alunos novos, oriundos do assentamento, ou seja, de outro estrato social. Ainda que a fala da professora remeta à inclusão dos alunos no espaço escolar, sem supostas diferenciações, a demarcação em sua exposição nos remete ao que Bourdieu intitula como “excluídos do interior” (BOURDIEU, 2012, p. 481), em que

A Escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. (BOURDIEU, 2012, p. 485).

A diferenciação dos alunos se faz reforçando a ideia de um agrupamento mais ou menos coeso acerca do perfil de alunos, mas também apontando as características que envolvem a prática pedagógica e a estrutura organizada para a escola, para tal,

A nossa escola é a nível de uma escola particular, todos os alunos uniformizados a escola muito bem organizada, sabe, a diretora veste a camisa, todos os professores também vestem a camisa e é a nível de escola particular. Então o aluno é cobrado [...]. E daí na escola tem os materiais que você precisa, que nem na outra escola que trabalho só tinha cartolina, eu tive que pedir para os alunos levarem todo o material para fazer cartazes ali, tudo.

Enquanto que lá, tudo bem certinho. Tinha todo material no colégio B, na escola. (LIA, ENTREVISTA).

Chama a atenção o critério comparativo da professora Lia, acerca do “nível de uma escola particular”, como um modelo a ser seguido ou alcançado, pelos exemplos que ela dá no aspecto de padronização e qualidade. De certa maneira, isso remete à congruência a um discurso neoliberal, que, conforme Bourdieu (1998), é um discurso forte que embrenha relações econômicas, simbólicas e de força que metodicamente destrói os coletivos. Sem perceber, a professora Lia reproduz em sua fala a lógica neoliberal, atribuindo como bom e ideal o privado, estabelecendo critérios de qualidade ao comparar a estrutura física e a organização da escola pública à de escolas particulares. Identifica-se, em sua fala, uma cultura de engajamento e cobrança da gestão escolar, que oportuniza, igualmente, infraestrutura para o trabalho docente.

A cultura escolar, a estrutura e a organização da escola promovem a busca de diferentes comunidades pelo ingresso nos colégios pesquisados, mas também remontam à mobilização de professores das mais diversas localidades que, identificando-se com o Projeto Político-Pedagógico da escola, optam em nela trabalhar. O mesmo movimento de deslocamento e adaptação de rotinas realizado pelos alunos ocorre com os docentes, percorrendo longas distâncias cotidianamente.

[...] mas como a escola do campo é mais tranquila. Eu moro a quatrocentos metros da escola lá, mas eu prefiro andar dez quilômetros porque eu sei que aqui é melhor, eu transferi meu padrão pra cá e aqui vou me aposentar nesse padrão. [...] assim, a seriedade da escola do campo, aqui os alunos não faltam, a gente consegue dar mais atenção por ser menos em sala, eu consigo dar um atendimento mais individualizado e isso é um fator muito importante. Eu acho que a gente consegue dar uma atenção pra eles. (LIZ, ENTREVISTA).

Compreende-se que as condições de trabalho precarizadas em outros espaços escolares, bem como as dificuldades da docência em outros colégios fazem com que os professores optem por se vincular e integrar às escolas pesquisadas. Considerando as ressalvas já apresentadas acerca do perfil discente, percebe-se que o quantitativo de alunos, os capitais culturais discentes, entre outros fatores, promovem no professor o sentimento de “estar ensinando”, ao conseguir momentos individuais com seus alunos, possibilitando sua aprendizagem. Esse aspecto foi igualmente relacionado pela pedagoga Petra:

[...] aqui é uma escola muito tranquila, um lugar maravilhoso, bem no verde, aqui no meio do mato. Se um aluno gazear uma aula não tem pra onde ele ir [...] sabe, essa tranquilidade no ambiente mais aconchegante para eles, eu acho que contribui para a aprendizagem também. (PETRA, ENTREVISTA).

A infraestrutura diferenciada e a localização da escola oportunizam um maior envolvimento do aluno com o espaço escolar, segundo a pedagoga. O acesso físico ao colégio, predominantemente via transporte escolar (ora disponibilizado pelo governo, ora subsidiado pelos pais), também é um fator de distância do aluno de outras atividades. Escolas pequenas onde todos se conhecem oportunizam o acompanhamento mais próximo dos discentes e, como apontado por Petra, sua presença em sala e sua inserção em atividades. Ter um ambiente acolhedor, silencioso e distante de elementos que distraiam o aluno é um diferencial. Entretanto, esse mesmo contexto pode promover maior cerceamento das ações docentes, tendo em vista que horários livres dos professores ocorrem dentro do espaço escolar, dado o horário do transporte que leva e busca alunos e professores, influenciando, assim, em sua autonomia e condições de trabalho.

Por sua vez, de acordo com a pedagoga Penélope, por se tratarem de escolas com poucos alunos, o que as abona, como a proximidade com alunos, atividades diferenciadas e até mesmo a organização do espaço impacta em estrutura física e arquitetônica. As escolas são pequenas, o tamanho é proporcional à quantidade de alunos e isso impacta na ausência de uma ampla área física, tanto em salas de aula quanto espaços de convivência:

[...] e aqui eu acho precário porque a gente não tem assim, salas que a gente precisaria, de repente um refeitório reservado, um lugar pra que eles possam ter assim no caso, a mesa de pingue e pongue e tal. (PENÉLOPE, ENTREVISTA).

Ou seja, pequenas escolas, que não possuem elevado nível de investimento em estrutura física, aglutinando no espaço de lazer a refeição e a circulação dos alunos, o que foi verificado pela pesquisadora em visita *in loco* nos Colégios A e C. Por sua vez, ainda que a estrutura física das escolas seja apontada como uma fragilidade pelas equipes pedagógicas, a percepção que os agentes têm da escola, o sentimento de integração e valorização supera suas dificuldades. A dinâmica escolar, as atividades que são realizadas, a interação proposta entre professores e alunos, os momentos culturais e extraclasse ajudam a sublimar seus problemas, de forma a não impactar significativamente no desenvolvimento discente.

No aspecto de prática pedagógica, uma particularidade foi identificada no Colégio D por meio do uso de material didático apostilado, não adotando o livro didático disponibilizado pelo Estado.

A estrutura é boa, os alunos são participativos, a direção também aqui é muito competente. Aí fora o material também, que nós temos a apostila, que ajuda muito a render o conteúdo, o aluno não precisa ficar copiando no caderno, já está tudo na apostila em paralelo com o caderno, então eu faço atividades extras, que eles fazem no caderno. (MARIANA, ENTREVISTA).

Ao que foi relatado pela pedagoga Petra, a escola originalmente particular adotava o sistema de apostilamento desde seu início e na transição para a rede pública, por decisão das famílias e do corpo docente isso foi mantido, ainda que com embates junto ao NRE local.

Por opção dos pais tivemos “ene” situações de outras épocas, de outros chefes de núcleo que queriam acabar com a nossa escola, tivemos um processo de sete anos rolando no Estado para manter esse material. Então tem assembleia, tem atas dos pais que eles se responsabilizam, que eles querem, enfim, para a gente conseguir conciliar essas exigências do núcleo e o nosso material, [...] era como se a gente fosse criminoso sabe, de estar usando material que não era o livro didático. A gente sofreu, nossa, sofreu muito, e depois de uma mudança de chefia que entenderam o que era, que os resultados estavam sendo positivos e os pais queriam é outra situação, é outra vida, como diz o outro, de vibrar com os resultados da escola. (PETRA, ENTREVISTA).

Em uma primeira análise, percebe-se a cessão da escola ao apostilamento, um sistema de ensino com viés mercadológico e recortes de conhecimento limitados, como, por exemplo, pela BNCC (BRASIL, 2017). Assim como, promove ônus aos que frequentam uma escola pública, arcando com despesas de materiais que são significativas e, muitas vezes, possíveis somente a famílias que detêm capital econômico para sua aquisição. Esse processo pode, inclusive, coibir o ingresso de alunos cujas famílias não possuam condições para adquiri-lo. Porém, por outra perspectiva totalmente oposta a esta, desconsiderando os mecanismos que versam acerca do apostilamento na educação, percebe-se que o material que é escolhido pelos professores denota, no atual cenário, uma relativa autonomia da escola acerca do que ensinar e como ensinar, permitindo o consumo do material pelo aluno e possibilitando ao professor adaptar seu planejamento em relação ao que é definido pela SEED em nível estadual.

Aqui na nossa escola os conteúdos eles realmente não batem com o que está no RCO por conta da apostila, ela tem uma sequência de conteúdos e a que o governo do Estado disponibiliza no RCO é uma sequência diferente. Então na grande maioria das vezes não bate os conteúdos [...] (MAITÉ, ENTREVISTA).

O Registro de Classe Online (RCO) é o espaço *on-line* em que os professores registram a frequência dos alunos. O conteúdo programático, o planejamento da aula, já vêm preenchido pelo sistema da SEED-PR, determinando a aula a ser ministrada pelo professor.

[...] porque ele agora nós temos no RCO todas as aulas preparadas então, digamos assim, eu não preciso mais preparar minha aula, está tudo lá, prontinho, só preciso ler ver o que eu vou adequar, o que eu vou passar a mais, além daquilo. (LISIANE, ENTREVISTA).

A fala da professora Lisiane denota um facilitador de sua rotina diária, por meio do autopreenchimento do RCO acerca dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala, sem em nenhum momento problematizar o quanto são envelopados e não versam sobre a realidade de aprendizagem de seus alunos, corroborando com a mesma perspectiva passiva e não crítica acerca do apostilamento.

Chama a atenção como as formas de controle embutidas nas injunções sociais e nas rotinas organizativas tendem a ser naturalizadas, ou seja, a familiaridade com elas atenua, e até dissipa, seu caráter coercitivo, convertendo-as em atributos inerentes ao funcionamento de um determinado campo. (COSTA, 1995, p. 256).

Entretanto, há também a crítica por parte de alguns docentes acerca desse mecanismo, questionando sua lógica e a imposição acerca da prática pedagógica.

Porque eu não posso, por exemplo, levei sete aulas e lá no RCO está planejado duas. Para ver a diferença eu não posso tapar o sol com a peneira, vou usar essa expressão, dizer que vou conseguir trabalhar com essas duas e vou seguir o barco. Não, se meu aluno não aprendeu, se meu aluno não entendeu, eu não vou seguir o barco, eu não tenho como seguir o barco, eu não tenho como continuar, porque senão eu não vou chegar a lugar nenhum. No futuro vai fazer falta essas cinco aulas que eles tiveram a mais, comparando com planejamento obviamente. (MARCOS, ENTREVISTA).

O Professor Marcos, diferentemente, coloca que a prática do Colégio A é registrar exatamente o que foi planejado no RCO, correspondendo ao momento de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos ao que está sendo ensinado em sala de aula. O processo de ruptura com as determinações de instâncias superiores aponta um espaço de autonomia (ainda que limitada) do Colégio A, oriundo de seu

capital simbólico junto ao NRE. Ao alcançar resultados diferenciados, inclusive pelo IDEB, a equipe escolar, munida de seus capitais culturais e sociais, exerce influência nas decisões e nas diretrizes. Por sua vez, os respectivos NREs adequam suas normativas, tendo em vista que o trabalho que os professores e pedagogas desenvolvem nas escolas tem os levado ao reconhecimento junto à SEED – PR, dentro de padrões meritocráticos. Valendo-se desse processo, parte dos colégios pesquisados consegue possibilitar aos seus professores o planejamento individual ou coletivo, partindo da realidade de seus alunos, oportunizando a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento coletivo.

Professores de um colégio pesquisado, por sua vez, apontaram que a alteração das informações é alvo de questionamentos por parte da equipe do NRE que o colégio integra.

Afinal, essas professoras e professores ao alterarem suas práticas tradicionais e legítimas, certamente estão agindo como seres humanos sensíveis, como pessoas solidárias, mas não como profissionais, e o que a sociedade espera delas/es é que sejam PROFissionais. (COSTA, 1995, p. 246).

Nota-se que ainda que haja a busca por um espaço para a ação pedagógica, em todas as escolas a estrutura curricular está determinada, ora pela utilização do material apostilado, ora pelas prescrições da SEED, cabendo aos professores e às pedagogas adequações de posturas, haja vista o que está sendo exigido. Essa realidade denota que os colégios pesquisados também recebem cobranças de instâncias superiores, em semelhança à realidade de todos os outros colégios estaduais do Estado do Paraná, e nem sempre conseguem ajustar o que está sendo exigido ao que professores e pedagogos concebem como necessário às escolas.

Embora a nota de desempenho no IDEB tenha sido somente um critério na seleção de escolas integrantes da pesquisa, as características específicas da turma que atingiu esse resultado foram apontadas por uma das professoras participantes:

Um ajudava o outro, com muito auxílio, com monitoramento, os mais fracos eram sempre monitorados por outros. Era uma turma pequena, eram 12 alunos [...] levava você a trabalhar no tempo deles. Só ia passar conteúdo quando ele estivesse avançado aquela etapa. Você via que eles aprendiam, depois uma hora que fosse preciso voltar, você voltava lá naquele conteúdo que você ensinou antes [...]. (MANUELA, ENTREVISTA).

A fala da professora Manuela deflagra alguns dos aspectos que foram apresentados ao longo dessa subcategoria, turmas com poucos alunos, em escolas pequenas, com professores que planejavam o conteúdo com base no desenvolvimento dos alunos e oportunizavam a troca entre eles, de maneira gradativa, respeitando o ritmo e a particularidade do grupo, que se pautava em um regime correlato ao da pedagogia da participação (FORMOSINHO; MACHADO; MESQUITA, 2015).

Questiona-se, dessa maneira, como que características tão específicas, como as dos colégios pesquisados, sejam constantemente apontadas como metas de desempenho para as outras escolas do Estado do Paraná. Desconsiderando todas as particularidades de estrutura física e humana das escolas, compara-se o desempenho dos seus alunos e professores aos demais, em uma relação de iguais oportunidades e possibilidades, o que, de fato, não corresponde à realidade.

3.2.2 *Habitus* dos discentes

Dentre as características que permeiam os quatro colégios pesquisados houve uma convergência acerca do perfil e comportamento dos alunos. Como apontado acerca da localidade e do público-alvo, tratam-se de crianças e adolescentes residentes da região da escola, ou que nela desejavam estudar por suas características, reconhecidas pela comunidade, tal qual ensino e aprendizagem dos alunos. Outro aspecto, igualmente relevante, é a integração da escola à comunidade escolar, oportunizando o conhecimento do aluno, proposto por Shulman (2004). Isto posto, a relação entre a escola e a família foi um elemento que permeou as análises, bem como a valorização do colégio pelos familiares, de tal forma que pais de alunos estudaram nos colégios e professores residentes na comunidade têm seus filhos estudando nas escolas pesquisadas:

Eu vim pra essa Escola do Campo porque que eu moro aqui [...] meus três filhos estudam aqui, um ainda estuda, dois estudaram. A qualidade do ensino por ser uma escola pública, os professores comprometidos com a educação [...] é uma escola pública de qualidade. (MARIA, ENTREVISTA).

Uma professora que é da comunidade faz muita diferença, porque parece um respeito maior, uma dedicação. (MANUELA, ENTREVISTA).

A presença na escola é algo que está arraigado na comunidade, ainda que parte dos alunos resida longe da escola, estabelecendo um vínculo com o colégio e

congruência entre a prática pedagógica e as concepções das famílias sobre ensino e aprendizagem:

Os pais que realmente estão interessados, que são mais comprometidos e que quando a gente chama vem, e a escola também, né? A gente pega firme. (PENÉLOPE, ENTREVISTA).

[...] os pais, eles são muitos participantes, como tem os grupos de WhatsApp eles pedem muito como que o aluno, como que o filho está [...] a gente vê assim que a participação dos pais é muito grande. (LISIANE, ENTREVISTA).

O interesse e a valorização da escola permeiam familiares, incorporando esse modo de ver o colégio ao longo do desenvolvimento de seus filhos. Bourdieu aponta que a valorização da escolarização e a perspectiva de ascensão por meio do estudo são características de estratos sociais específicos:

Ainda que o desejo de ascensão pela escola seja tão forte nas classes inferiores quanto nas classes médias, permanece onírico e abstrato tanto quanto as chances de satisfazê-lo ínfimas. [...] É a pequena burguesia, classe de transição que adere mais fortemente aos valores escolares, pois a escola promete preencher todas as expectativas confundindo os valores de sucesso social com os do prestígio cultural. (BOURDIEU, 2018, p. 40).

No caso dos colégios pesquisados, parte da classe que cria as expectativas e tem sido atendida pela escolarização é representada pelos proprietários rurais, pelos funcionários de fazendas da região e por habitantes da comunidade. Tal comportamento está imbricado nas famílias, engendra-se no *habitus* primário de uma parte dos alunos matriculados.

Nós temos o aluno que é mais estudioso, que é que exige um pouco mais dos professores e de nós, nós temos os pais que colaboram muito mais, que sabem que essa exigência da escola é para o bem do filho e por isso que ele colocou aqui. (PETRA, ENTREVISTA).

Os pais que realmente estão interessados, que são mais comprometidos e que quando a gente chama vem, e a escola também, né? A gente pega firme. (PENÉLOPE, ENTREVISTA).

A recíproca da escola à participação familiar é verdadeira, integrando, dessa maneira, o processo de aprendizagem do aluno à sua casa, assumindo uma postura que na fala docente se assemelha a uma maioria de discentes que participam das atividades e demonstram bom rendimento escolar.

[...] os alunos, eles são dedicados. Tem uns casos particulares como em qualquer lugar, mas assim o comprometimento dos alunos com a escola é

muito grande. Então se a gente propõe fazer uma atividade, todos participam. Se a gente propõe fazer uma atividade lá no campo, todo mundo vai junto. (MARIANA, ENTREVISTA).

[...] as famílias aqui praticamente as crianças não sabem, mas elas são muito privilegiadas, elas têm família, todas elas têm família, se não é pai e mãe, mas alguém responsável, avó, padrinho, madrinha, mas a maioria configura pai, mãe e filhos, a maioria figura materna, paterna. Assim, é uma coisa que contribui bastante na educação, a família bem presente. (MARIA, ENTREVISTA).

Eu creio que como os pais estão investindo em cima dos filhos, há uma cobrança, uma participação maior dos pais, no caso uma parceria com o colégio. (MAURÍCIO, ENTREVISTA).

Dessa maneira, o comportamento dos alunos dos colégios segue *um modus operandi*, definido por Bourdieu (2013, p. 90) como

[...] a interiorização da exterioridade permite que as forças exteriores sejam exercidas, mas segundo a lógica específica dos organismos nos quais estão incorporadas, ou seja, de maneira durável, sistemática e não mecânica: sistema adquirido de esquemas geradores de todas as percepções e de todas as ações circunscritas [...]. Por meio dele, a estrutura da qual é produto governa a prática, não de acordo com as vias de um determinismo mecânico, mas por meio das pressões e dos limites originalmente atribuídos a suas invenções.

As ações dos alunos dos colégios pesquisados pressupõem uma série de comportamentos tanto no espaço escolar quanto no espaço doméstico de leitura, estudo e participação em sala de aula. Esse fator já vem imbricado nas bases familiares, que ora já estudaram ou atuaram no colégio, ora no colégio permanecem. O conjunto a que se referem as decisões, diálogos e posturas no colégio são determinantes para alguns alunos, de tal maneira que seu *habitus* individualizado adentra as relações com o estudo:

[...] então eles mesmos assim, já não aceitam um professor que não faz nada ou que de repente entra lá e vai enrolar, eles não aceitam esse tipo de coisa, então eles já estão acostumados assim. (MARCELA, ENTREVISTA).

A postura docente deliberada pelos alunos é correlata ao *habitus* engendrado nas escolas

[...] o *habitus* tende a engendrar todas as condutas “razoáveis” do “senso comum”, que são possíveis nos limites dessas regularidades, e apenas dessas que têm todas as possibilidades de ser positivamente sancionadas porque são objetivamente ajustadas à lógica característica de um campo determinado, do qual antecipam o porvir objetivo; ele tende conseqüentemente a excluir “sem violência, sem arte, sem argumento” todas as “loucuras” (isso não é para nós), ou seja, todas as condutas destinadas a

ser negativamente sancionadas porque são incompatíveis com as condições objetivas. (BOURDIEU, 2013, p. 92).

A relação dos alunos com sua aprendizagem corresponde ao relacionamento que os seus pais, familiares ou responsáveis tem com a escola, de participação e envolvimento, determinando e sendo determinada pelas práticas que permeiam o meio escolar. Entende-se que, embora o *habitus* seja individual, assume características coletivas que transpõe o *habitus* discente e familiar, envolvendo o *habitus* dos professores.

Porque o *habitus* é uma capacidade infinita de engendrar em toda a liberdade (controlada) produtos – pensamentos, percepções, expressões, ações – que sempre têm como limites as condições historicamente e socialmente situadas de sua produção, a liberdade condicionada e condicional que ele garante está tão distante de uma criação de imprevisível novidade quanto de uma simples reprodução mecânica dos condicionamentos iniciais. (BOURDIEU, 2013, p. 91).

Dessa maneira, fica evidente que o *habitus* dos alunos, oriundo de seu *habitus* primário, nesse contexto está relacionado intrinsecamente ao *habitus* secundário, oriundo da escola, dada a perspectiva de proximidade que existe nos colégios pesquisados entre família e escola. Ficou igualmente evidente nas análises a diferenciação dos capitais familiares, que são fatores determinantes na tessitura de comportamentos, ações e pensamentos das famílias.

3.2.3 Capitais vinculados aos familiares

Bourdieu, ao abordar o *habitus*, traz-nos que ele condensa os capitais acumulados social e historicamente:

[...] o *habitus* é a presença operante de todo o passado do qual é o produto: o entanto, ele é o que confere às práticas sua independência relativa em relação às determinações exteriores do presente imediato. Essa autonomia é a do passado operado e operante que, funcionando como capital acumulado produz história a partir da história e garante assim a permanência na mudança que faz o agente individual como mundo no mundo. (BOURDIEU, 2013, p. 93).

A relação histórica das escolas junto às comunidades foi relatada pelos participantes, por solicitação ou necessidade dos habitantes de possuírem a oportunidade de escolarização em suas localidades, algo comum aos quatro colégios. As características culturais dos povos colonizadores das regiões em que se situam as

escolas também foi evidenciada, a valorização da cultura de origem das famílias, bem como da escolarização foram demonstradas, evidenciando o acesso a um capital institucionalizado que antecede as atuais gerações. O acesso à cultura estende-se para além do que é disponibilizado pela escola e nos relatos docentes evidencia-se que está incorporado nos comportamentos dos alunos.

Eles são bem respeitosos com a gente e isso é uma coisa que você não precisa estar falando muito você, fala eles já atendem. (PENÉLOPE, ENTREVISTA).

[...] eu gostei porque o retorno dos alunos é muito grande, a gente percebe que eles estão aprendendo, que eles conseguem, eles se desenvolvem, eles perguntam, eles não param, sabe, a maioria deles fica no período contrário, fazem uma atividade diferente porque eles sempre estão ligados à escola. (LISIANE, ENTREVISTA).

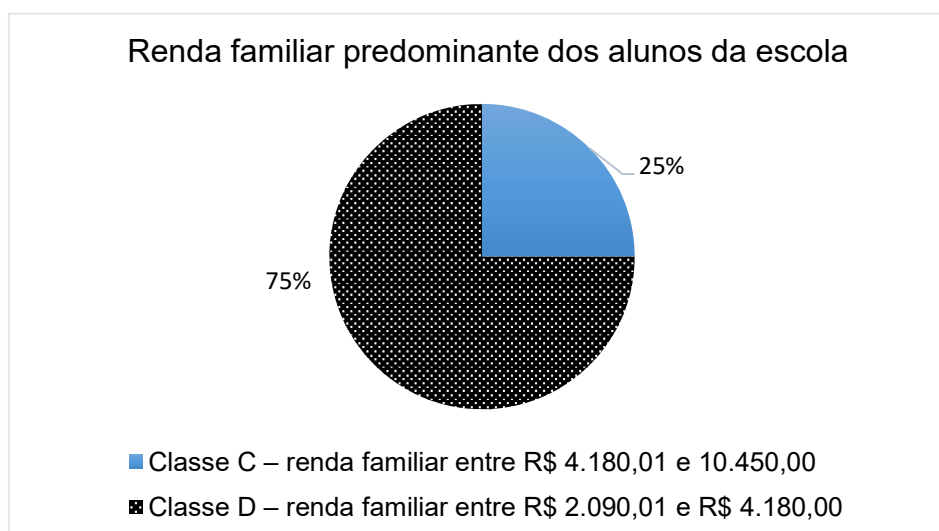
Na fala dos professores fica evidente a participação familiar, mas é válido ressaltar que os comportamentos ressaltados por eles são oriundos dos capitais culturais das famílias. Isto posto, familiares que não correspondem à expectativa docente não possuem um repertório de capitais condizentes com os esperados pela escola, como sinaliza Bourdieu.

Ideologia em estado prático, produzindo efeitos lógicos que são inseparavelmente efeitos políticos, a taxinomia escolar encerra uma definição implícita de excelência, que constituindo como excelentes as qualidades apropriadas por aqueles que são socialmente dominantes, consagra sua maneira de ser e seu estado. (BOURDIEU, 2015, p. 218).

Considerando que a excelência no colégio é tida por alunos que acumulam capitais culturais, sociais e simbólicos, não se estabelece no comparativo aos demais estudantes a terminologia “dominantes”. Entretanto, se compreende que o capital global dos alunos dos colégios pesquisados é superior aos demais, fazendo com que os professores tenham as comparações entre seus comportamentos, como apresentado.

Bourdieu, igualmente, relaciona o acesso ao capital cultural ao volume de capital econômico dos agentes. Ao analisar as respostas das pedagogas acerca da renda de seus alunos, evidencia-se que o poder aquisitivo das famílias é predominantemente da Classe D, havendo uma escola em que há uma maioria de alunos na Classe C. Essa renda é acima da média apresentada pelo IBGE (BRASIL, 2021), que versou em R\$ 1.541 no Estado do Paraná, no ano de 2021.

Gráfico 2 – Renda familiar predominantes dos alunos dos colégios pesquisados



Fonte: a autora.

A vinculação do capital econômico ao capital cultural dos alunos é feita pelos professores, ao citar a origem geográfica dos alunos, como de regiões diferenciadas, repercutindo no comportamento discente:

[...] tem bairros de pessoas simples, mas a gente não tem nenhuma favela nada, quem vem para o Colégio C já sabe da cultura do colégio, já sabe que tem regras, que tem que cumprir, que tem que estar presente, que tem que ter produção já sabe da cultura [...] se a gente pegar um celular aqui só o pai vem buscar, só pega o celular com pai [...]. (MARCELA, ENTREVISTA).

A fala da professora Marcela deflagra a existência e o reconhecimento de uma cultura escolar, que foi sendo estruturada historicamente e hoje estrutura as práticas e relações escolares. Ao compreender os valores, regras, dinâmicas escolares, os pais, alunos e professores as aceitam ou ainda se identificam. Pode-se aferir que a cultura da escola imbrica seu capital social junto à sua comunidade. A correlação entre o capital econômico e o acesso ao capital cultural é apontada também por conta do poder aquisitivo das famílias, em especial no momento pesquisado, impactado pelas ações escolares em razão da pandemia de Covid-19.

[...] os pais conseguem, sabe, fazem bastante esforço e adquirem pros filhos (celular na pandemia). [...] E eles me dão dicas de livros, de séries, sabe? Precisa de ver, então tem uma troca muito legal. Porque as crianças do interior são muito informadas, que ela tem muito acesso à internet. E eu digo para eles, pra usarem a internet a favor deles. (LIA, ENTREVISTA).

[...] esses alunos têm acesso à tecnologia. Muitos tem notebook, tablets, muitos têm celular de última geração, muitas vezes celulares que nem eu mesmo tenho. [...] A realidade deles, a visão de mundo deles, as coisas que

eles conhecem, é muito diferente desses meus alunos lá do outro colégio, que não que não têm acesso à internet, não têm celulares, não de última geração, mas muitas vezes não tem internet em casa, tem que dividir o celular com a família, diferente dos nossos ali que todos eles, cada um tem o seu aparelho, então são realidades diferentes. (LILIAN, ENTREVISTA).

Além do acesso à internet para fins escolares, oportunizado pela aquisição de equipamentos tecnológicos, percebe-se que há também o uso desses recursos para o acesso ao conhecimento em outros aspectos, quando os professores relatam a visão de mundo dos alunos, o aprofundamento de seus estudos e os diálogos acerca de livros e outros produtos culturais, apesar dos poucos recursos econômicos.

O incentivo à leitura acontece, igualmente, pela compra de livros e materiais escolares, reforçando mais uma vez o investimento dos pais na escolarização dos filhos, característico das classes médias “forçadas pela ambição de ascensão social, a fazerem investimentos educativos relativamente desproporcionados aos seus recursos.” (BOURDIEU, 2015, p. 109). Os familiares buscam o investimento nos estudos dos alunos e igualmente valorizam o trabalho que é desenvolvido pela escola. Isso é enfatizado pelos professores:

[...] se você precisa que os alunos comprem um livro de R\$ 150,00 reais, o livro vai aparecer na escola no outro dia. [...] Aqui a gente precisa vencer a apostila, porque? Porque o pai paga a apostila e o professor tem que vencer a apostila. Então assim, a gente corre, dá um jeito [...] tarefa de casa, a gente manda e os alunos já vem com as tarefas feitas. (MARIANA, ENTREVISTA).

[...] a apostila é os pais que pagam, o transporte é os pais que pagam, então eles querem ver resultado, eles cobram também. (MAURÍCIO, ENTREVISTA).

Novamente, destaca-se a conversão do capital econômico em cultural por parte das famílias, que, por meio de seu investimento, obterão a certificação de seus filhos, como deflagrado por Bourdieu (2015, p. 87), “garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar. Produto da conversão do capital econômico em capital cultural, ele estabelece o valor, no plano do capital cultural do detentor de determinado diploma.” Embora Bourdieu se referisse ao diploma universitário, compreende-se que a formação no Ensino Fundamental levará ou não às possibilidades de acesso ao Ensino Superior, ampliando as chances de acesso e diplomação em nível superior.

Envolvendo a perspectiva dos capitais, percebe-se o quanto a influência das famílias e das escolas, por meio do capital simbólico, engendrado nos resultados alcançados pelos alunos, foi determinante no caso da escola que adota um material

didático diferenciado das demais. “O capital simbólico é um crédito, é o poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condições de impor reconhecimento.” (BOURDIEU, 2004a, p. 166). Assim, há um capital simbólico e social diferenciado no grupo que frequenta a escola, desde alunos, familiares e professores, cujas práticas permeiam o contexto escolar.

São pessoas que tem uma renda, assim, claro, tem gente que a gente sabe que faz sacrifício bastante grande para os filhos estudarem aqui, mas tem também alunos filhos de professores, a gente tem muitos filhos de professores que estudam aqui conosco, filhos de empresários que estão aqui conosco, então tem um diferencial, justamente pela história da escola que sempre foi mais conteudista. (PETRA, ENTREVISTA).

Os resultados acerca do desenvolvimento dos alunos denotam que as relações de integração família e escola, com proximidade e acompanhamento dos professores junto aos alunos, são preponderantes ao capital econômico das famílias. O público escolar procura as escolas pelo capital cultural institucionalizado mediante o qual são reconhecidas, considerando que este se assemelha ao capital cultural familiar, nas relações já apresentadas, inclusive pelo *habitus* desses agentes.

Sentindo-se integrados à escola e visualizando as possibilidades de desenvolvimento, os alunos se envolvem nas atividades escolares, motivando assim seus professores, haja vista sua participação e aprendizagem. Esse movimento pode ser associado aos resultados que coletivamente as escolas alcançam, para além de buscar atingir as métricas propostas, a integração e consonância de capitais culturais, de conhecimento, promove o desenvolvimento coletivo. Essa relação engendra o capital cultural docente e seu *habitus*, por consequência, algo que foi da mesma maneira evidenciado nos dados analisados.

3.2.4 Habitus professoral⁴⁹

A análise das subcategorias referentes aos alunos e às famílias remeteu constantemente ao *habitus* desses agentes, permeando igualmente os *habitus* dos professores. Quando imbricado nas instituições, segundo Bourdieu (2013, p. 94-95):

⁴⁹ Definição dada por Silva (2003) para designar a forma com que professores efetivam seu trabalho, decorrente de suas vivências com os alunos, mas também de seus estudos e da sua experiência profissional, adotando práticas que foram estruturadas e que estruturam sua ação profissional, seu planejamento, sua didática, suas decisões em sala com determinada regularidade, em uma espécie de *modus operandi*, específico da categoria profissional.

[...] o *habitus* como sentido prático opera a reativação do sentido objetivado nas instituições: produto do trabalho de inculcação e de apropriação que é necessário para que esses produtos da história coletiva que são as estruturas objetivas consigam se reproduzir, sob a forma de disposições duráveis e ajustadas que são a condição de seu funcionamento, o *habitus*, que se constitui ao longo de uma história particular, impondo sua lógica particular à incorporação e, por quem os agentes participam da história objetivada nas instituições é o que permite habitar as instituições, se apropriar delas na prática, e assim mantê-las em atividade [...] impondo-lhe revisões e transformações que são a contrapartida e a condição da reativação. Mas ainda, ele é o meio pelo qual a instituição encontra sua plena realização: a virtude da incorporação, que explora a capacidade do corpo em levar a sério a magia performativa do social [...]. A propriedade se apropria de seu proprietário, encarnando-se sob a forma de uma estrutura geradora de práticas perfeitamente conformes à sua lógica e às suas exigências.

A relação entre a história dos colégios, as práticas que são reproduzidas ao longo dos anos, a organização dos espaços e da equipe pedagógica e a incorporação desse aparato pelos professores que chegam às escolas ficou evidenciado nas falas dos agentes da pesquisa:

Professora Fulana passou a direção para Professora Beltrana que continuou mantendo o mesmo ritmo de trabalho, as mesmas características. Depois da Professora Beltrana veio a professora Sicrana, que também manteve o trabalho igual da professora Beltrana e depois a Professora Sicrana veio a Professora Deltrana, ficou um ano e aí ela desistiu no meio do caminho e passou para mim que era a última velha da escola era eu. [...] Eu estou há 17 anos. [...] A gente batalhando juntos para manter a escola no mesmo ritmo. (PETRA, ENTREVISTA).

Ao apontar o desejo de manter a escola no mesmo ritmo, a pedagoga Petra externaliza o quanto as práticas escolares são correlatas à sua visão de ensino e o quanto dizem respeito a todos os que integraram o colégio historicamente. A expressão “batalhando junto” denota a integração das equipes, o quanto se busca uma coesão entre as práticas, ao mesmo tempo que as relações entre professores e pedagogas está imbricada no apoio mútuo. Fatores como esse possibilitam a sensação de pertencimento para as equipes pedagógicas, reverberando nos professores, alunos e comunidade.

O pertencimento e a integração são percebidos dentre práticas peculiares dos colégios estudados, como o acompanhamento do professor ao longo dos anos com as mesmas turmas. Ensinar, acompanhar o desenvolvimento e ter a oportunidade de dar continuidade ao trabalho foram práticas apontadas pelos professores como positivas, possibilitando um conhecimento aprofundado de seus alunos e permitindo que a relação desenvolvimento aluno-professor se consolide. Evitar a rotatividade

docente, criar vínculos e promover relações dentro do espaço escolar foram ações que foram estruturadas ao longo dos anos pela equipe escolar e reproduzidas:

[...] estou acompanhando, nunca tinha acontecido isso, de acompanhar o aluno, porque aí eu sei o que eu trabalhei o ano passado, eu sei o que eles fizeram, eu sei quem tem dificuldade, quem não tem, o que melhorar [...] Eu vejo hoje que por isso que a escola é assim, por isso que todo mundo queria dar aula aqui, porque quando você vem, você fica e aí você vai dando continuidade no seu trabalho. (MARCELA, ENTREVISTA).

Mas ainda há práticas que abrangem a ampliação e aprofundamento do capital cultural dos alunos e professores, estendendo os conteúdos e vivências propostos nas disciplinas, que integram a dinâmica escolar e foram apontadas nas falas docentes:

[...] concurso de oratória, nós temos quatro que vão apresentar a escola esse ano [...] a gente não tem dias disponíveis, tanto para essa socialização, o nosso calendário já é bem enxuto, então a gente não tem muitos dias para fazer uma atividade extracurricular, quando a gente acaba é aqui na escola, por exemplo, vamos fazer alguma gincana com os alunos, é dia do estudantes, depois que terminou as provas vamos fazer um dia onde é jogos, ou alguma festa junina, julina [...] esse ano a gente levou pra amostra cultural do IFPR. [...] Esse ano a gente levou os alunos também, agora não me recordo o nome, é um museu. [...] esses momentos com toda certeza, eles são muito ricos, porque você às vezes, como a gente não está todos os dias na escola, você não acaba vendo todos os professores que tem, né? (MAITÉ, ENTREVISTA).

A gente vai fazer uma viagem agora em outubro. [...] É para Curitiba, a gente até tinha pensado, sugerido, de irmos para o Parque do Quartelá ou para uma caverna em Colombo, se eu não me engano, mas acabou não dando certo, vai ser uma viagem cultural. Tem alguns alunos que vão também, sabe? Tem alguns pais que irão também. Então vai ser uma viagem, assim, familiar, cultural. (LIA, ENTREVISTA).

Promover o ensino-aprendizagem por meio de atividades diferenciadas, possibilita, além das práticas pedagógicas, o estabelecimento de vínculos aluno-aluno, professor-professor, aluno-professor, professor-pedagoga, aluno-pedagoga, salutar no espaço escolar, muitas vezes dificultados pela dinâmica cotidiana. As relações de aproximação intensificam o comprometimento de todos com as ações escolares, levam ao desenvolvimento coletivo em decorrência do apoio que está imbricado entre os pares escolares.

Para além de atividades, passeios, momentos culturais, o *habitus* que envolve os colégios pesquisados está associado às vivências individuais que assumem o cunho coletivo, partindo inclusive das equipes gestoras que, por meio de sua experiência, adequam as práticas pedagógicas à realidade dos professores e alunos:

[...] ali é uma escola bem diferenciada das outras, aí eu consigo ver o meu trabalho, eu consigo ver os alunos crescendo, os alunos se desenvolvendo. Isso é tudo em conjunto, equipe pedagógica, direção, os secretários, professores. Então eu tenho um suporte muito grande, a pedagoga a todo momento atende nossos pedidos, a diretora agora também muito humana, porque ela saiu da sala de aula e foi para direção. É muito diferente quando o professor sai da sala de aula e vai para a direção, porque ele sabe os anseios dos professores, ele conhece as turmas. (LISIANE, ENTREVISTA).

Essas relações com o trabalho docente, bem como com a escola, de acordo com Silva (2003, p. 93), assume a perspectiva de um *habitus* profissional como uma “cultura sobre o modo dos professores efetivarem seu trabalho nas salas de aula das escolas.” À medida que o professor, baseado em suas memórias como aluno, bem como na sua formação e experiência, passa a dominar diferentes conhecimentos e com isso arbitra em maneiras diversas de explicar e ensinar os conteúdos, o que para Shulman é denominado como “conhecimento pedagógico do conteúdo”. Ele exerce, assim, o *habitus* professoral.

É possível dizer que o que está em jogo no *habitus* professoral é mesmo o domínio do conteúdo que permite um professor ser considerado o “máximo” mesmo quando apresenta um comportamento nada amistoso para com seus alunos. O que também se evidencia é o fato que na sala de aula o domínio do saber pelo qual responde um professor sobrepõe a idiosincrasia das relações entre as pessoas. (SILVA, 2003, p. 128).

Entende-se que as práticas, a postura docente em sala, sua relação com os alunos, a forma como se organiza e a maneira como o professor age são demarcados pelo seu *habitus professoral*. Isso ocorre de forma inconsciente e de maneira sistematizada, remetendo às suas memórias e experiências, fazendo com que sua postura em sala seja diferenciada e incorporada à prática pedagógica.

As características do *habitus* professoral, superando o modelo de aulas expositivas, com diferentes formas de relacionar o que precisa ser ensinado com a realidade dos alunos, a ampliação de seu acesso ao capital cultural, a realização de experiências que levam à sua aprendizagem, foram deflagradas na fala dos professores, sob vários aspectos:

[...] toda sexta-feira tem um cronista aqui da cidade que me manda as crônicas e eu leio para eles e daí já levei esse cronista lá na escola. Ele já fez uma palestra para o sétimo e para o oitavo ano. Porque eu também levo os livrinhos dele e leio pras crianças. Daí até um aluno meu, a mãe comprou o último dele, que é sobre a pulga, e eu estou lendo para eles. (LIA, ENTREVISTA).

A exigência dos professores, seu comprometimento perante a aprendizagem dos alunos, também é deflagrada, reverberando a cobrança que foi exposta anteriormente por pais e equipe pedagógica, mas deflagrando as características de um *habitus* professoral arraigado nas escolas pesquisadas:

[...] eles (alunos) falaram pra mim que eu estava ficando muito chata, [...] aí eu falei assim “bom, o professor que vocês gostam é aquele que não exige, que não pega no pé, não dá aula”, fui falando as características, aí uma menina olhou e falou “esse professor não existe aqui na nossa escola”. (MARCELA, ENTREVISTA).

Atribui-se ao *habitus* professoral o domínio do professor em sua prática, mas também se versa sobre o meio em que está inserido, caracterizando a relação de estrutura estruturada e estruturante de Bourdieu (2003). Essa estrutura docente envolve os seus capitais globais, dentre eles seus conhecimentos (SHULMAN, 2004), o capital cultural incorporado (BOURDIEU, 2015), e, por sua vez, a preocupação docente em transmiti-los aos seus alunos:

Tem bastante cobrança, então a cobrança ajuda. É o que eu falo para as mães que às vezes elas vem e falam “ah, mas a professora de matemática”, eu falo assim “ela cobra, mas ela tem subsídio pra cobrar porque ela dá”, e aí eu passo para os pais eu falo “olha é a preocupação que ela tem com seu filho”. (PENÉLOPE, ENTREVISTA).

A estrutura escolar envolve, além da figura docente, a equipe pedagógica, na figura da pedagoga. Por sua função educacional, compreende-se que ela também tem constituído o seu *habitus professoral*, oriundo de seu conhecimento acerca da docência, da escola, dos alunos, de maneira que orienta e direciona o trabalho dos professores. Assim, a pedagoga, ao realizar o acompanhamento pedagógico no cotidiano escolar e por meio da formação continuada docente, contribui na constituição do *habitus professoral* do professor.

Um aspecto que foi evidenciado na análise dos questionários foi a relação igualitária de contratação como QPM de todas as pedagogas participantes junto aos colégios. O pertencimento ao Quadro Próprio do Magistério da SEED – Paraná corresponde à possibilidade de um vínculo entre a pedagoga e a escola, diferentemente do contrato PSS que, de acordo com a classificação no processo seletivo, pode alterar a escola de trabalho do profissional.

A relação duradoura da pedagoga junto à escola reverbera em *habitus* professorais que, por sua vez, tomam um corpo escolar, com práticas institucionalizadas, claramente demarcadas nas falas das entrevistas.

A gente sempre monta para os professores, elabora um caderno de planejamento e nesse caderno a gente já coloca ali as linhas gerais que a escola trabalha, conforme o projeto político pedagógico, a proposta. Principalmente os professores que acabam trocando, por conta de serem PSS, daí a gente tem essa conversa, vamos dizer assim, mais explicadinha, mais individual. A gente procura colocar bem a organização e o planejamento trimestral, para o ano todo, para que alguns encaminhamentos no decorrer sejam replanejados [...] então, durante o estudo e planejamento a gente já apresenta para os professores a organização interna das ações da escola, o plano de ação da escola e também agrega as sugestões propostas pelos professores. (PÉROLA, ENTREVISTA).

[...] nesse estudo e planejamento é passado todas as datas avaliativas, todas as dinâmicas avaliativas do Colégio D, então ele já vem organizado, diferente de outros colégios que no último mês é que falam “semana tal vai ser a semana de provas”, para mandar avaliação até o dia tal. Eles não, eles já vêm com esse cronograma de primeira bateria, eles já vêm com o cronograma de segunda bateria e nós temos que organizar segundo esse cronograma que ele já trazem. (LILIAN, ENTREVISTA).

O planejamento, o cronograma de atividades e os procedimentos avaliativos incorporam a prática pedagógica que vem sendo adotada e reproduzida na escola com o passar dos anos por meio da equipe pedagógica. O modo de agir, ensinar, organizar a escola, que engloba o *habitus* professoral, imbricado no contexto escolar, é repassado para os novos professores de forma sistematizada, mas ainda assim vivenciado no seu cotidiano. Tais procedimentos são igualmente compartilhados com alunos e pais, de maneira que o “*habitus* de grupo” (BOURDIEU, 2013, p. 99) é incorporado pela comunidade escolar, permeando a escola, sendo evidenciado por meio das falas dos docentes.

O grupo de recados com os professores e o grupo de recados com as famílias. E além disso a gente tem os nossos encontros, nossas reuniões, no início do ano que a gente faz uma acolhida aos pais e aos estudantes pra estar detalhando como vão ser os encaminhamentos no decorrer do ano. Nós fazemos as reuniões trimestrais, esse ano a gente mudou um pouquinho o formato. Está chamando de encontros formativos, tentando apresentar para os pais alguma coisa de diferente, trazendo alguma formação, alguma palestra. (PENÉLOPE, ENTREVISTA).

Entretanto, questiona-se a flexibilidade e a reflexão acerca de tais regras e normativas, tendo em vista que a manutenção das ações é um dos elementos constitutivos do *habitus*:

[...] que afetam essas estruturas nos limites definidos pelo poder de seleção, realiza uma integração única dominada pelas primeiras experiências, das experiências estatisticamente comuns aos membros de uma classe. Com efeito, o peso particular das experiências primitivas resulta, no essencial, do fato de que o *habitus* tende a garantir sua própria constância e sua própria defesa contra a mudança mediante a seleção que ele opera entre as informações novas, rejeitando, em caso de exposição fortuita ou forçada informações capazes de questionar a informação acumulada [...]. (BOURDIEU, 2013, p. 100).

A equipe pedagógica e os professores podem, engendrados no *habitus* que está constituído na escola, não estarem abertos à mudança, atrelados ao sentimento que “sempre foi assim”. A busca pela manutenção de práticas historicamente constituídas aponta que da mesma forma que há o apoio por meio da gestão escolar, há a cobrança para que as regras e a organização da escola sejam cumpridas:

[...] a administração que está sempre presente, junto, dando apoio aos professores, mas também quando tem que cobrar, eles cobram os professores também os resultados. (PERLA, ENTREVISTA).

Nós somos avaliados direto, eu vou ser bem sincero contigo, nós somos avaliados. Lá, se nós não desempenharmos o nosso papel, nós somos cobrados. Eles nos dão suporte, mas eles cobram também. O diretor que estava conosco antes, ele saiu e foi trabalhar no núcleo regional de educação. (MAURÍCIO, ENTREVISTA).

Questiona-se dessa forma se por força do *habitus* a gestão escolar não promove a violência simbólica sobre os professores, em uma relação de apoio e manutenção de uma realidade que alcança os objetivos almejados, infringindo a autonomia docente, que, por sua vez, pode exercer a violência simbólica na relação professor aluno.

Para tal, o conhecimento dos professores acerca da realidade, bem como dos conhecimentos pedagógicos, do aluno e das metas e propósitos da educação (SHULMAN, 2004) são relevantes para uma leitura aprofundada e reflexiva do que é posto como modelo ou padrão.

3.2.5 Capitais associados aos docentes

Outro aspecto que foi demarcado na categoria das especificidades das escolas pesquisadas diz respeito aos capitais docentes, entre eles, o capital cultural herdado das famílias, vinculado ao processo de escolarização e de docência.

Eu tenho uma família onde eu tinha quatro, cinco professoras e eu pensava assim “não, eu não quero ser professora”, jamais, entendeu? E daí a gente acaba como que eu posso dizer, a minha irmã era, minhas tias, duas delas são professoras, uma cunhada da minha mãe é professora, e a minha irmã mais velha é professora, só que ela é de biologia e eu sempre gostei de química. (MAITÉ, ENTREVISTA).

Eu sou filho de uma professora [...] meu pai era alcoólatra, acabou tirando minha mãe da sala de aula, mas era uma profissão que eu sempre admirei [...] sempre admirei e sempre quis seguir. [...] Então eu tinha uma profissão que eu ganhava mais do que professor. Eu trabalhava na construção civil em Santa Catarina, e quando eu coloquei no meu pensamento de seguir a profissão de professor, eu sabia das dificuldades que eu enfrentar, eu sabia das barreiras. (MAURÍCIO, ENTREVISTA).

A existência de familiares na docência demarca a influência que os ascendentes, direta ou indiretamente, exerceram nos professores na escolha de sua profissão. De acordo com Bourdieu (2015, p. 46):

[...] cada família transmite aos seus filhos, mais por vias indiretas do que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes fazer ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito.

A conclusão da escolarização, o investimento na licenciatura, bem como o ingresso na docência, ainda que por caminhos distintos para cada agente da pesquisa, evidenciam em algum momento a influência do capital cultural familiar. Formosinho (2009, p. 315) reforça essa perspectiva, ao colocar que “A família é também recrutada como influente em decisões profissionais.” Para além do incentivo ao acesso aos capitais institucionalizados, percebe-se, por parte dos pesquisados, o incentivo que foi recebido desde a infância ao acesso ao capital cultural objetivado, por exemplo, em livros.

Eu desde pequena sempre fui muito estimulada para ler, então eu sempre li muito. Aquela coleção Vagalume, nossa, eu adorava, li todos. Até eu digo para os alunos que se eles quiserem, que a minha tia tem uma biblioteca em casa, né? Daí eu até levo para eles, A Ilha Perdida, que foi o livro que eu mais amei. Nossa, e daí outro livro que eu sempre indico, é porque eu dou indicação pra eles é o da Poliana menina, Poliana moça. (LIA, ENTREVISTA).

O acesso ao capital cultural estruturou-se e foi estruturado nos indivíduos no hábito da leitura, no acesso frequente ao conhecimento, ampliando seu capital cultural incorporado:

Eu gosto de ler muito, então, eu leio muito, principalmente literatura que eu preciso [...] um livro que eu passo para eles lerem e é livro que eu já li, mas eu releio novamente para elaborar a prova. [...] Até como eu vou de ônibus [...] eu fico mais ou menos uma hora dentro do ônibus [...] então sempre aproveito esse tempinho para fazer uma leitura. (LISIANE, ENTREVISTA).

Percebe-se, igualmente, na fala dos professores, a busca pela perpetuação destes capitais culturais junto aos seus alunos, trazendo seu conhecimento sob diferentes aspectos e abordagens em sala de aula, indiferentemente da disciplina que ministram:

[...] são mulheres negras que fazem todo o trabalho por trás, era chamado os computadores, quando foi inventado o primeiro computador da IBM, elas estavam lá, é baseado em fatos reais, vou passar pra eles. Ali nós vamos abordar o que é preconceito, racismo, o preconceito entre o trabalho das mulheres, que elas não podiam assinar, elas eram chamadas de computadores, elas faziam o papel dos engenheiros, mas não eram reconhecidas. (MAURÍCIO, ENTREVISTA).

Dessa maneira, o capital cultural docente, que na perspectiva desta pesquisa está imbricado no conhecimento docente, tanto no aspecto pedagógico quanto da realidade, da experiência docente, assumindo todas as perspectivas propostas por Shulman (2004), amplia o arcabouço docente para o ensino dos seus alunos, compondo seu *habitus* professoral.

Ou seja, ser professor envolve mais do que ensinar, envolve conhecer, saber e, por consequência, transmitir seu capital cultural aos alunos de forma que estes consigam aprender e se desenvolver. Essa relação é dialógica, ou seja, acontece do professor para o aluno, mas também do aluno para o professor, por meio da relação de trocas e aprendizagem mútua entre eles, levando o docente a buscar o conhecimento de maneira a suprir as demandas escolares cotidianas.

3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO EM CONTEXTO

A categoria formação continuada e desenvolvimento em contexto integrou dados produzidos ao longo dos questionários e entrevistas que demonstram, a exemplo do que nos trazem Formosinho e Oliveira-Formosinho (2002), o quanto a formação que ocorre dentro do espaço escolar, correlata aos desafios e demandas escolares, vincula-se ao desenvolvimento, tanto dos professores quanto dos alunos.

O desenvolvimento profissional conota uma realidade que se preocupa com os processos (levantamento das necessidades, participação dos professores na definição da ação), os conteúdos concretos aprendidos (novos conhecimentos, novas competências), os contextos de aprendizagem (formação centrada na escola), a aprendizagem dos processos (metacognição), a relevância das práticas (formação centrada nas práticas) e o impacto na aprendizagem dos alunos. (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 6).

Os achados foram divididos em sete subcategorias, que versam desde a visão e a expectativa dos agentes da pesquisa sobre a formação continuada, à realização da formação continuada no espaço escolar envolvendo a integração entre os profissionais da escola, a influência da experiência na prática pedagógica, as possibilidades de reflexão sobre essa prática, assim como as possibilidades de desenvolvimento profissional no espaço escolar, imbricadas no processo de valorização docente.

3.3.1 Formação continuada – conceito e idealização

Na primeira categoria analisada, apresentou-se a formação que o professor realiza por demanda própria, tanto para o ingresso quanto para a permanência na docência, contemplando sua licenciatura e, em especial, as especializações realizadas em nível de pós-graduação. Entretanto, tanto no questionário quanto nas entrevistas, a perspectiva que os professores e as pedagogas apresentaram sobre a formação do professor ocorreu de forma ampliada e aprofundada, superando a perspectiva de cursos que são realizados ocasionalmente pelos professores, compreendendo a formação continuada docente como um todo.

Neste aspecto, tanto o conceito de formação continuada quanto a idealização que os professores apresentam sobre ela, foram demarcados como uma subcategoria, de maneira a confrontar o que é almejado pelos professores e o que de fato ocorre.

Iniciando a discussão sobre o que é a formação continuada, o sentido do termo foi esmiuçado pelos professores.

Vou fazer uma linha matemática, quando a gente fala em contínuo na matemática é algo que não termina. (MARCOS, ENTREVISTA).

[...] para mim a formação continuada, é a gente estar todo dia buscando uma forma nova de fazer com que o aluno aprenda. [...] Para mim isso é a gente todo dia, não parar no tempo, a gente não ficar, por exemplo, me formei, acabou. Ah, não vou mais pegar um livro, estudar, enfim. [...] É a gente todo

dia estar lendo, buscando, fazendo com que o aluno aprenda, se não deu de um jeito, fazemos de outro [...] é a construção do nosso conhecimento todos os dias. (MARIANA, ENTREVISTA).

Para além de uma formação em cursos, certificada, os professores compreendem a formação continuada como um processo que envolve a apropriação diversificada de conhecimento ao longo de toda a vida. A professora Mariana remete, inclusive, que sua formação continuada está associada à busca pela aprendizagem dos alunos. Denota que a docência, por sua relação com o ensino, está vinculada à constante aprendizagem, de maneira que faz alusão à construção diária do conhecimento.

Acerca dessa constância de aprendizagem, os professores remetem à continuidade de estudos após a graduação, mas denotam a ausência de terminalidade, no entendimento que isso não terá uma conclusão, algo reforçado pelos demais:

[...] Tá, os conhecimentos teóricos não mudaram, mas você tem que sempre estar se adaptando, você tem sempre que estar se atualizando. Nunca parar de aprender. (LIA, ENTREVISTA).

Aquele professor que está sempre estudando e se atualizando, buscando conhecimento para cada vez mais estar aprimorando sua teoria e sua prática. (LILIAN, QUESTIONÁRIO).

Embora compreendam que os conhecimentos basilares que aprendem e ensinam nas disciplinas permaneçam os mesmos, entendem que precisam aprofundá-los, bem como se adaptar e se atualizar. Essa retórica sobre adequação, flexibilidade e constante atualização reproduz a lógica neoliberal das relações de trabalho, da meritocracia, da produtividade e da competitividade no ambiente de trabalho (BOURDIEU, 1998), relacionadas aqui pela professora Lia com a necessidade que identifica hoje para o exercício da docência, associada à formação docente (POPKEWITZ, 1997).

Entretanto, as condições para a realização da formação continuada também foram problematizadas pelos professores:

Formação continuada pra mim é a seguinte, você tem que dar condições para o professor, você tem que preparar esse professor, você tem que qualificar o professor, e pra isso não é de uma hora pra outra, é investindo em cursos que vão qualificar continuamente esse professor, para ele melhorar cada dia mais o seu trabalho em sala de aula [...] E infelizmente nós não temos. (MAURÍCIO, ENTREVISTA).

A formação continuada, ela é um estudo, uma formação diária, é um estudo constante. Não é um dia, “ah eu vou pegar um dia lá no mês que vai ser a minha formação continuada, ou um dia no trimestre que vai ser minha formação continuada”, eu acredito que não. [...] Ela é cotidiana, quando eu estudo em casa, quando eu reflito, quando eu volto no meu conteúdo. (LILIAN, ENTREVISTA).

Eu acho que tinha que ser assim, assunto pertinente com a nossa realidade. E realmente uma formação que agregasse mais a nossa prática diária. (LIA, ENTREVISTA).

Porque se você for ver esse primeiro momento de conversa que a gente faz para melhoria do nosso Colégio, o andamento, é um conteúdo programático para SEED, ela já tem todos os textos prontos, um cartaz do que é para fazer, não sei o quê. Mas eu acredito que trazer, apontar direções para os professores, para sua própria prática, para sua própria metodologia, não é feito isso. Então, isso eu sinto falta. (LISIANE, ENTREVISTA).

Os professores, ao responderem o que é a formação continuada, fizeram a relação com as práticas que envolvem seu cotidiano, estabelecendo críticas e as utilizando como parâmetros de como não deve ser uma formação para os professores que já estão no exercício da docência. Apontam que ela não deve envolver momentos esparsos, bem como estudos rápidos, algo que pode ser correlacionado ao capital cultural incorporado, que demanda investimento de tempo e estudo (BOURDIEU, 2015) para que seja, de fato, imbricada no indivíduo. Remetem ainda à necessidade de uma formação que verse sobre a sua realidade, o contexto de trabalho, de maneira que venha a colaborar com sua prática, relatando a falta de momentos formativos com esse enfoque.

Quando questionados na entrevista, diretamente, sobre como gostariam que fosse a formação continuada, professores apontaram dificuldade em definir um modelo que desejariam

Aí você me pegou, porque a gente não para para pensar [...] eu sempre costumo usar como parâmetro que nem usei, que nem eu falei para ti, eu me lembro de muitas formações que elas foram muito boas, eu acho que o que falta para nós é isso, sabe? (MAITÉ, ENTREVISTA).

A exemplo dos demais relatos, compreendem o que não é a formação que almejam, mas tem dificuldade de demonstrar a conformação com os modelos vigentes, tendo em vista a dificuldade de prospecção do que se deseja.

Em suas falas, os professores retrataram, também, as trocas entre os professores e a discussão sobre a realidade, associando a formação ao diálogo e

trabalho coletivo, centrando-se nos professores (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002):

[...] um momento dos professores desabafarem, é o momento de colocar todas as nossas frustrações, os nossos desejos [...] é muito importante sabe, que a gente consegue ali na hora do recreio são 15 minutos [...] momento que o professor vai interagir com os outros colegas, que vai passar os seus sofrimentos com os outros professores e a gente também vai ouvi-los e ter essa troca de informações. (LISIANE, ENTREVISTA).

Acredito que a formação continuada ela acontece [...] como o próprio nome no nosso dia a dia. Nessa troca de experiências, na hora atividade, agora na observação em sala de aula enquanto a equipe gestora, diretor e pedagogo, observando o trabalho dos professores, como que eles estão colocando o planejamento em prática, daí fazendo o feedback formativo. Tudo isso é a formação. Eu acho que é um conjunto de ações que acontecem na escola e fora dela também. (PÉROLA, ENTREVISTA).

No trabalho coletivo a pedagoga Pérola evidenciou o papel da equipe pedagógica na formação docente, compreendendo que no dia a dia, nas trocas e diálogos intencionais, entre pedagogas e diretores, há também contexto formativo. Caracterizou a troca entre os professores como uma oportunidade de formação, concatenando com as ideias de Machado (2014), mas também colocou que há outras oportunidades de formação continuada além da ofertada pela escola.

A realidade de trabalho docente, as demandas oriundas dos alunos ou das condições de trabalho foram relacionadas pelo professor Marcos como formação continuada:

[...] trabalhar a saúde do professor, [...] formas de lidar com a diversidade de alunos na sala que seria uma formação muito importante porque a gente hoje não tem mais turmas homogêneas, são turmas muito heterogêneas [...]. (MARCOS, ENTREVISTA).

Entretanto, deflagram os desafios que o professor tem encontrado e que considera como temáticas que deveriam integrar sua formação. Relaciona-se ao que Formosinho e Oliveira-Formosinho (2002, p. 9) intitulam como formação centrada na prática, almejando

[...] o levantamento das práticas dos professores (ou de outros profissionais da escola) e das suas necessidades para elaboração de um projeto de formação que conduza à melhoria e, portanto, à modificação destas mesmas práticas. A percepção do profissional sobre as suas necessidades e as suas preocupações tem muita importância para a determinação do conteúdo deste projeto de formação.

Entretanto, é importante salientar que uma formação centrada na prática não pode se desvincular de processos reflexivos, com a interface teórica, o que é salientado pela pedagoga Pérola: “A busca pela fundamentação teórica para melhorar a prática do ensino-aprendizagem.” (PÉROLA, QUESTIONÁRIO).

Esse apontamento é relevante no sentido de compreender que a formação continuada também deve discutir a prática, mas não centrar sua discussão na resolução de problemas, sem a interface com a teoria, redundando em um praticismo. Nessa perspectiva, Formosinho e Oliveira-Formosinho (2002, p. 11) defendem que a formação continuada e, por consequência, o desenvolvimento profissional, não devem estar “encerrados na sala de atividades ou da escola, mas um desenvolvimento aberto à contribuição de diversas entidades exteriores à escola”, dentre elas as universidades, em uma construção conjunta da formação continuada.

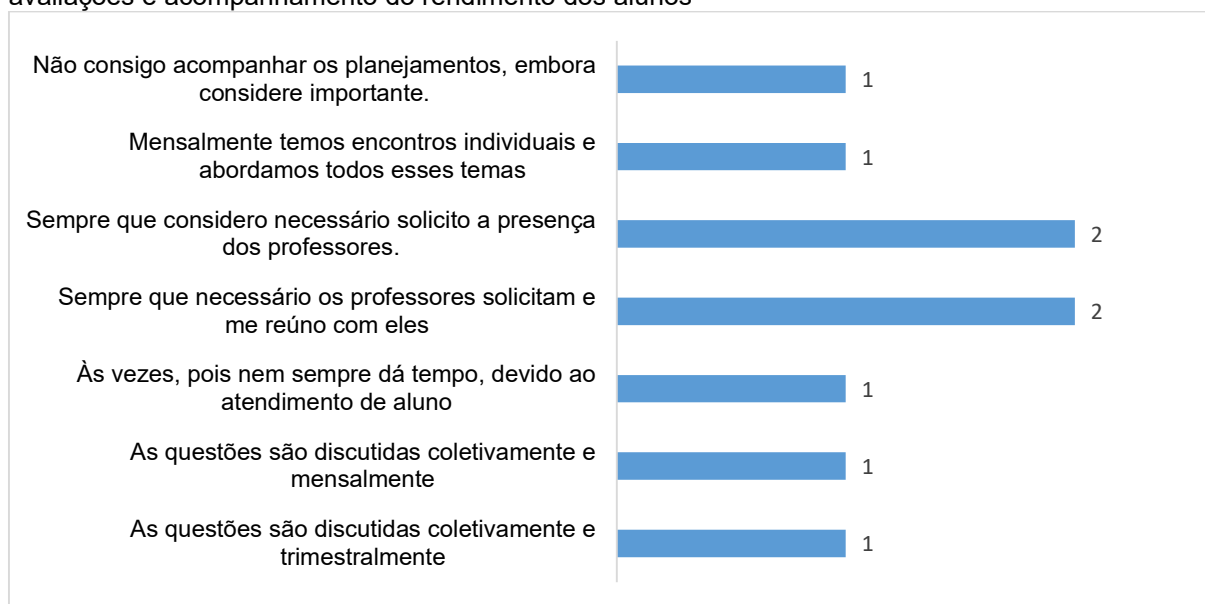
3.3.2 Formação continuada em contexto

A perspectiva da formação continuada em contexto compreende que ela envolve três aspectos de desenvolvimento, o do professor em seu caráter pessoal e em seu aspecto profissional, mas também da escola, enquanto organização, atingindo uma dimensão cooperativa, para que haja uma aprendizagem coletiva. Por meio dela, a escola não se torna apenas um local de trabalho, assumindo-se como um ambiente educativo (MACHADO, 2014).

De acordo com Formosinho (2014, p. 72), a formação centrada na escola representa “mais uma orientação do que uma estratégia rigorosa de formação.”

Sob a perspectiva de os processos orientativos constituírem a formação em contexto centrada no professor (FORMOSINHO, 2014), levantou-se junto às pedagogas em que momentos conseguiam acompanhar os professores em seu planejamento e cotidiano

Gráfico 3 – Participação das pedagogas nos momentos de planejamento de aulas, formulação de avaliações e acompanhamento do rendimento dos alunos



Fonte: a autora.

Tendo em vista que as respostas poderiam ser assinaladas de forma múltipla, percebe-se que há o reconhecimento de muitas vezes uma das pedagogas não conseguir acompanhar os professores como gostaria. Por sua vez, identifica-se que as pedagogas 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, em que 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 vê eles 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, e até mesmo a troca espontânea entre os professores, definida por Formosinho (2014) como auto-organização, foram apontados pelas pedagogas. Mas é importante ressaltar que foi ao longo das entrevistas que duas pedagogas compreenderam que as atividades desenvolvidas por elas no cotidiano escolar eram correlatas à formação continuada dos professores. Em um primeiro momento, associavam a formação somente aos cursos disponibilizados na escola pela SEED – PR. Acerca de tais formações, que na sequência serão pormenorizadas em uma categoria específica, houve por parte das pedagogas a explanação de como ocorre no espaço escolar a adaptação das propostas endereçadas aos colégios, de forma que consigam realizar uma formação que atenda às necessidades na formação centrada nas práticas dos professores e na escola (FORMOSINHO, 2014).

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):

[...] 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 normativa⁵⁰.

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 conseguindo realizar uma formação em contexto, partindo da adaptação do que é designado, de forma padronizada, pela SEED – PR.

No modelo proposto por Formosinho (2014, p. 74):

O modelo organizacional centrado na escola é um modelo baseado nas iniciativas de formação promovidas pelas escolas, consideradas como unidades sociais e organizacionais, com autonomia, vontade coletiva e projetos próprios. Neste modelo o Estado transfere os fundos de formação para as escolas, as quais organizam a formação contínua necessária para os seus membros. A escola nuns casos utilizará os seus recursos, noutros contratará formação com instituições do Ensino Superior ou outras entidades formadoras.

Os colégios pesquisados adaptam a formação continuada de forma que ela possa ocorrer no espaço da escola, atendendo às suas necessidades, envolvendo os professores e os integrando às equipes pedagógicas, sem contar com a autonomia e os recursos que são realizados nas escolas portuguesas, mas buscando alcançar o mesmo objetivo, a formação e o desenvolvimento dos professores e dos alunos. Ora por meio de encontros coletivos rearranjados na rotina escolar, ora nos momentos de hora-atividade e diálogo que prezam pela formação e acompanhamento docente:

[...] a sugestão que a gente acaba fazendo interfere, material que às vezes tem na escola, então nossa professora de ciências essa professora que é PSS, no início do ano, depois vou te levar conhecer o espaço, nós temos um material riquíssimo, mas não tem espaço para pôr, então está lá guardado. Eu fui com ela, falei vem cá, vamos olhar isso aqui, tá. É formação continuada, então tem muita coisa que eles vêm procurar a gente às vezes numa

⁵⁰ O termo infidelidade normativa, utilizado por Formosinho e Machado (2015), é oriundo dos estudos de Lima (1991). De acordo com os autores, as normas superiores que são deliberadas no âmbito educacional são distantes da realidade, oriundas de medidas centralizadoras e, muitas vezes, não fazem sentido ao chegarem nas escolas para serem aplicadas. As normas passam entre instâncias governamentais e por diferentes interpretações, tendo muitas vezes seu sentido alterado entre o interlocutor, o órgão definidor, e o receptor, a escola. Tanto fatores intrínsecos quanto extrínsecos à escola levam à ruptura das normas das instâncias superiores. Lima (1991) denominou isso de infidelidade normativa, não relacionando o termo como um desvio ou em caráter de exceção, mas como um fenômeno típico dos agentes escolares e da ação organizacional da escola, em oposição à conformidade normativa-burocrática. A infidelidade normativa, segundo Lima (1991), corresponde mais a uma fidelidade do agente aos seus objetivos, interesses e estratégias do que a uma infidelidade, em si.

avaliação, você olha e você vê, “oh isso aqui se você acrescentar, isso vai ficar mais didático”. (PERLA, ENTREVISTA).

Às vezes eu incomodo ela assim, fim de semana, eu estou preparando a minha aula e mando mensagem para ela (pedagoga), em pleno fim de semana, mas ela sempre me responde. Sempre me auxilia no que eu preciso, assim, entende, eu acho na escola menor, na escola pequena, é muito mais fácil isso. (LIA, ENTREVISTA).

O assessoramento individual, possibilitado pelo porte da escola, é evidenciado pela professora Lia, que relata a proximidade que possui com a pedagoga. Outro aspecto que é deflagrado nas entrevistas é o processo formativo, em especial de professores PSS, como relatados pela pedagoga Perla, cuja rotatividade nas escolas é maior e envolve, além da formação docente, a incorporação do *habitus* professoral, descrito na categoria já analisada.

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”:

Só na hora atividade ou quando tem conselho de classe, mas o conselho de classe já envolve tanta coisa, é mais na nossa hora-atividade, mesmo. 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 [...]. (MAITÉ, ENTREVISTA).

Quando questionados nas entrevistas 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 um 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. Formosinho e Machado (2016, p. 49) versam sobre

[...] tentativas de rompimento com a “pedagogia burocrática” e de organização da escola em conformidade com os objetivos da “educação democrática”, precisamente num sistema bastante centralizado (mesmo que desconcentrado) e onde impera mais a verificação da conformidade com as regras estabelecidas do que a adequação dos meios às finalidades perseguidas, num sistema onde as práticas de autonomia são frequentemente travadas por práticas de dependência e, mesmo, de submissão.

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 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, fragilizadas 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, possibilidades de estudo e reflexões teoricamente fundamentadas poderiam apoiar e dar maiores subsídios às práticas pedagógicas nos colégios pesquisados.

3.3.3 Integração escolar

Mesquita, Formosinho e Machado (2015, p. 48-49) nos trazem que se faz necessário

[...] assumir uma perspectiva de formação em contexto, onde exista uma clara articulação entre as situações de trabalho e o cotidiano profissional e promover uma cultura de participação e colaboração. [...] Neste sentido, há que fazer das escolas espaços que ofereçam mais oportunidades para que a interação aconteça quando os professores desejarem envolver-se neste tipo de relacionamento profissional, considerado mais do que mero trabalho em conjunto que desenvolvem com seus parceiros favoritos.

Baseando-se nessa premissa, identificou-se nos dados produzidos nesta pesquisa que há fatores que promovem a interação e, por consequência, a integração dos professores e da equipe pedagógica no espaço escolar, desde a chegada destes profissionais à escola:

Nós recebemos o professor iniciante, vou dar o meu exemplo da professora de ciências. Quando ela chegou aqui, ela não tinha experiência nenhuma de sala de aula, ela foi pra sala, ela foi para o conteúdo da universidade, conhecimento ela tinha, a gente percebia que ela tinha conhecimento, ela estudava para entrar em sala de aula, a gente via tudo isso. O que que faltava, [...] vamos chamar de dicas, mas chamar de formação contínua [...] a gente foi trabalhar ela, conversando, foi dando suporte “se você fazer dessa maneira vai dar certo, tenta essa, tenta aquilo, tenta isso, vamos acrescentar aqui, usa dessa forma” e hoje eu já falei isso pra ela, várias vezes, gente é outra profissional, que professora ela é hoje. (PERLA, ENTREVISTA).

Aí é motivar pra não desistir. Porque eu vejo assim está difícil, os nossos colegas novos que estão começando e eu vejo que a educação tem que continuar, a escola tem que continuar, eu quero ser substituída. Daí, assim, meu colega o mais novo, ele já era meu aluno agora ele tá começando a trabalhar aqui no Colégio A [...] o que a gente mais tem que fazer com eles, é motivar porque eles querem o tempo inteiro trocar de profissão. Isso pra se acalmar, pra achar o caminho, eles acham que quando o aluno não aprende, tudo é culpa deles, assim sabe, eles acham que se você explica o conteúdo cem por cento da turma vai entender, eu vejo muita ansiedade neles. [...] assim vou orientando naquilo que eu consigo, dizendo “é assim mesmo, o processo às vezes é lento pra uns, mas vai chegar o dia que ele vai te entender”, e assim vai. (MARIA, ENTREVISTA).

Os professores que, conforme Huberman (2013), estão na fase da entrada e do tateamento da profissão, com menos de três anos de docência, ou ainda professores com mais experiência, mas que acabaram de ingressar na escola, são acolhidos com orientações acerca da organização escolar, mas também com conhecimentos sobre os alunos, sobre a escola, sobre a comunidade, que são salutares para sua ambientação e início de atividades. Falas, como a da pedagoga Perla e da professora Maria denotam acolhimento, estabelecimento de relações de afeto e proximidade entre a equipe, preocupação com os que trabalham em conjunto, dando subsídios para a prática profissional, mas também para o sentimento de pertencimento aos novos professores.

Acolher e fazer se sentir acolhido colabora com o clima de trabalho na escola, o que Mesquita, Formosinho e Machado (2015) consideram importante para o desenvolvimento tanto de professores quanto de alunos. Promove a satisfação de necessidades dos professores e desvela as possibilidades de ensino-aprendizagem no espaço escolar, motivando aos que chegam e retroalimentando práticas que estão

consolidadas nos colégios. Embora isso ocorra com os profissionais QPM que estão há maior tempo nos colégios, tem sido um movimento que está ocorrendo, igualmente, com professores PSS, que têm conseguido a cada processo seletivo, manter-se nos colégios pesquisados. O conhecimento sobre a escola e a incorporação do *habitus* que permeia os colegas possibilita a mesma relação de integração dos colegas novos:

[...] se eu tiver oportunidade de ficar aqui eu vou ficar, sou PSS padrão [...] tem os novos que chegam acham que eu já sou da casa assim, não sabem que eu sou PSS, acham que eu sou padrão. Estou aqui porque você acaba conhecendo tudo e todos, aqui assim a gente não tem essa separação [...] a gente troca entre os professores [...] na hora que dá a gente troca muito e-mail, WhatsApp, eu mando material para ela e ela me manda a gente conversa, isso a gente faz à noite, a gente conversa muito para tentar deixar as turmas alinhadas. (MARCELA, ENTREVISTA).

O processo de acolhimento externalizado pela professora Marcela é apontado por Mesquita, Formosinho e Machado (2015) como uma cultura de colaboração espontânea, que parte dos próprios profissionais e é sustentada por eles, em uma perspectiva de *habitus* em Bourdieu (2015). Isso envolve escuta, diálogo, negociação, com a interatividade entre saberes, práticas e crenças dos professores (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2015).

Sim, na verdade a gente é muito bem acolhido desde o primeiro dia de aula [...] eu acredito que ninguém se sintam fora do contexto aqui. Os professores se dão bem, a direção conversa muito com a gente, com os professores, os funcionários também. Então eu acho que isso que faz com que a gente possa dar nossa opinião, a gente conversa sobre tudo. Então não vem nada assim autoritário, de cima. Claro, tem normas todo mundo respeita, como em qualquer lugar, qualquer escola. Mas aqui sempre se tem esse diálogo, o espaço de muito diálogo. (MAURÍCIO, ENTREVISTA).

A cultura de integração pode mascarar, pela proximidade e atividades desenvolvidas em parceria pela equipe, processos de violência simbólica, que são realizados do aparato da SEED-PR para a equipe pedagógica, que as reverbera para os docentes, que entendem que “nada é autoritário”, sem compreender de maneira mais aprofundada as relações de poder que permeiam as diretrizes delegadas às escolas.

A integração escolar também remete à omissão das opressões e a realização coletiva de demandas por empatia ou sentimento de grupo. Tais ações podem ocorrer por todos os agentes escolares, mas quando são oriundas das equipes pedagógicas atingem maior capilaridade dentro da escola. Por outro lado, esse mesmo sentimento

de reflexão acerca do outro permite a observação de suas práticas, a análise do contexto e a mudança de sua prática pedagógica, como um sentimento coletivo de desenvolvimento.

Que o respeito é fundamental, o que eles acham, que eles deixam de achar eu não sei. Mas eu acho assim, que tem respeito. Me ajudam, você vendo com outros olhos, de repente uma metodologia que você ia usar “Opa assim já não vai dar porque com o outro professor já não deu, mas eu posso até tentar, mas eu já tenho que ter o plano B”. (LIA, ENTREVISTA).

Segundo Formosinho (2009, p. 320), trata-se de “episódios de colaboração positivas, de interação entre colegas [...] que, investindo em modalidades associativas informais, viabilizam projectos pedagógicos, partilha de experiências, construção de novos saberes.”

[...] nossa equipe é uma equipe boa, somos em três professoras de português [...] a gente fala que nós três somos uma só, porque é a mesma dinâmica, as mesmas reclamações, nós somos amigas, então não tem uma competitividade entre as professoras de português [...] a gente não disputa quem vai fazer mais redação, ou quem vai conseguir atingir a média mais alta em língua portuguesa, não é isso. A gente não tem isso, nós três somos PSSs. (LILIAN, ENTREVISTA).

O modelo de integração docente apresentado pela professora Lilian encorpa o que é denominado por Mesquita, Formosinho e Machado (2015, p. 49) como “voluntárias, quando resultam da própria percepção que os professores tem seu valor, que é consequência da sua experiência profissional, e sentem o trabalho conjunto como agradável e produtivo.” Como relatado pela professora, elas se ajudam mutuamente, com vistas ao seu desenvolvimento e de seus alunos.

A integração da equipe, com base nos dados, envolve os demais profissionais da escola

A secretária está aqui há 15, 16 anos e é uma pessoa extremamente dinâmica, tudo que você bota na mão dela, sai, entendeu [...] então nós trabalhamos todos juntos. (PETRA, ENTREVISTA).

Mas para além do corpo técnico, como evidenciado anteriormente, é totalmente vinculada à equipe pedagógica, especialmente pelas conjunturas organizacionais e estruturais (MESQUITA; FORMOSINHO; MACHADO, 2015), que são demandadas em um processo de integração escolar:

[...] a gente trabalha [...] eu converso com ele (Diretor) e ele conversa comigo porque se falar que existe uma concordância 100% não é verdade, mas a gente entra em um acordo, por exemplo. (PENÉLOPE, ENTREVISTA).

Se essa parceria, principalmente direção e pedagoga, não existe eu acho que a escola não caminha, porque é a equipe gestora que tem que passar os encaminhamentos, as linhas gerais que a escola vai seguir, os professores têm que sentir essa firmeza, sentir que pedagoga e diretora estão falando a mesma língua. (PÉROLA, ENTREVISTA).

O reconhecimento por parte das pedagogas da sinergia que existe em seu trabalho como equipe pedagógica, ainda que com margens a divergências, diálogos e novos posicionamentos é mais um elemento da integração escolar.

Machado e Formosinho (2009, p. 300) nesse aspecto colocam que “os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham [...] os professores e escolas mudam ao mesmo tempo, em um processo que é interativo.” Logo, a integração e as parcerias pressupõem a possibilidade de modificações em suas práticas, com base em suas vivências individuais e coletivas.

Entretanto, é válido salientar que a integração da escola está imbricada no *habitus* que permeia os seus agentes e que as mudanças e reflexões que são apresentadas pelos docentes não aparentam ser profundamente significativas, de maneira que alterem o *modus operandi* da escola.

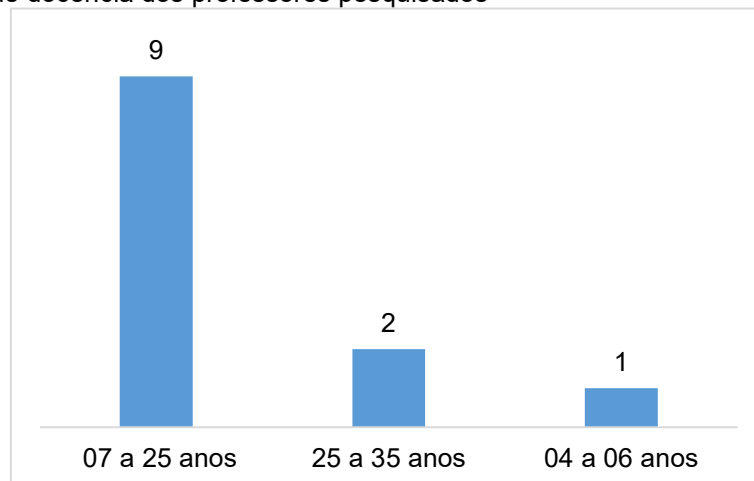
3.3.4 Experiência e prática pedagógica

A subcategoria da experiência foi levantada com base nos dados produzidos na pesquisa, em decorrência das ações que as pedagogas e professores externalizaram face à realidade escolar. Atribuem que a prática pedagógica foi alterada com base nas vivências experienciadas ao longo dos anos de docência, ampliando seus conhecimentos docentes, constituindo e sendo constituído por um *habitus* professoral.

De acordo com Dubet (1994, p. 103), a “experiência individual, ao mesmo tempo que se torna mais subjectiva, torna-se mais social. Então ela é mais manipulada, mais controlada, mais aberta aos olhos dos outros.” A relação de articulação e controle dialoga com a perspectiva de Huberman (2013), que atribui fases à carreira docente, em decorrência dos anos de docência, do tempo e da amplitude de vivências experienciadas pelo professor na escola.

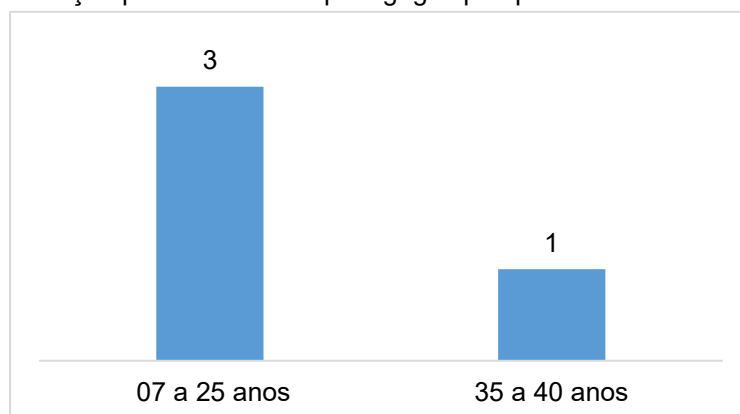
Isto posto, o primeiro objeto de análise é o tempo de docência dos professores e pedagogas que integraram a pesquisa:

Gráfico 4 – Anos de docência dos professores pesquisados



Fonte: a autora.

Gráfico 5 – Anos de atuação profissional das pedagogas pesquisadas



Fonte: a autora.

A maioria dos agentes da pesquisa, 9 professores e 3 pedagogas, encontra-se no que Huberman (2013) definiu como fase de diversificação e ativismo das ações docentes, envolvendo conjuntamente o questionamento. O tempo de docência se soma ao conhecimento dos alunos, de suas características, do conhecimento pedagógico geral, dos materiais e dos programas, bem como do contexto escolar (SHULMAN, 2004).

Aqui são três anos [...] terminei o curso e aí comecei a dar aula, as minhas turmas eram sexto ano, um primeiro e um segundo, aí aquele velho caderno que a gente tem eu tive também, então eu vou dar aula disso aqui, eu estudava, resolvia todos os exercícios, foram alguns anos até eu pegar o

domínio e vai sozinho. Pego um livro e dou uma aula, mas assim muito pouco, da faculdade a gente usa na sala de aula. (MARCELA, ENTREVISTA).

[...] porque a gente usava calculadora na faculdade e quando a gente estudou a gente faz, mas esquece. Então eu cheguei aqui falei, gente como que faz conta de divisão? E aquele tempo não era que nem agora, hoje em dia facilidade que tem com vídeos explicando, antes não tinha, há 25 anos atrás não tinha. O que a gente eu tive que fazer? Olhava no livro, mas eu tinha que descobrir como era feito, não tinha ninguém me falando, aí eu aprendia aí e passava para os alunos [...] experiência conta muito, né. A gente vê se uma pessoa jovem que está trabalhando aqui nesse ano, por exemplo, e a gente que tem uma experiência que já sabe lidar com a questão de comportamento. Às vezes a pessoa nova tem mais animação do que a gente também, porque a gente já tá meio, né, sabe? (MANUELA, ENTREVISTA).

Por meio da docência, o professor articula o conhecimento arraigado na formação inicial acerca do currículo, conjuntamente com o conhecimento do conteúdo específico, caracterizando a ampliação de seu capital cultural incorporado, tanto por meio de estudos individuais quanto por cursos. A articulação entre os conhecimentos acadêmicos e os escolares, que ocorreu no ingresso da profissão, consolida-se, de forma que o professor ensina o que sabe e articula seu conhecimento com base na realidade que se depara, em uma perspectiva que, de acordo com Shulman (2004), possibilita o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo.

A gente tem que unir a teoria e a prática. E aquela coisa, as experiências do teu dia a dia, com o que você estudou lá atrás é diferente. É diferente, tudo o que é da teoria é muito diferente daquela época para agora, então é uma coisa que você tem que estar sempre se atualizando. (LIA, ENTREVISTA).

[...] mesmo o conteúdo, por que o aluno não entendeu de uma forma você vai ter que trabalhar de outra forma para ele entender [...] você precisa aprender [...] vamos supor, pra um vestibular é uma coisa, agora você aprender algo por que você precisa ensinar, eu acho que é muito mais concreto, a forma como no ensinar você acaba aprendendo mais, entendeu? Se 18 anos influenciaram na minha prática? Influenciaram bastante.[...] A gente aprende na prática, aquele velho ditado, prática leva à perfeição, com o passar do tempo, com a prática, trabalhando o mesmo conteúdo com os alunos, com alunos diferentes, com turmas diferentes, você acaba descobrindo uma forma de apresentar um certo conteúdo, de uma forma com que o aluno consiga entender melhor. Você aprende a utilizar métodos diferentes. Sempre nessa busca do conhecimento do aluno, fazendo, facilitando esse conhecimento dele, a aprendizagem dele. (MAITÉ, ENTREVISTA).

A articulação da decodificação do que fazer e como fazer é apontada por Dubet (1994, p. 104), que sinaliza que a experiência exige a análise da realidade, com base nos conhecimentos que se detém, articulando o arcabouço de tais saberes e experiências para a resolução das situações cotidianas:

A experiência social reclama um código cognitivo que designe as coisas e os sentimentos, que identifique os objectos por recolha no património cultural disponível. Mesmo que a experiência pretenda ser, na maior parte dos casos individual, é certo que ela só existe verdadeiramente, aos olhos do indivíduo, na medida que é reconhecida por outros, eventualmente partilhada e confirmada por outros.

A articulação dos códigos, a compreensão da realidade e a destreza de como agir em sala de aula, como experiência profissional, apresenta-se na fala da professora Mariana. Ela coloca que aprendeu a ser professora por meio das trocas com os alunos, nos recursos que emprega para a aprendizagem deles, transmutando o conhecimento específico em conhecimento pedagógico do conteúdo.

Mas a gente só vai aprender de verdade a ser professor quando a gente está junto com os alunos. Daí a gente tem que reformular tudo o que a gente aprendeu lá, e colocar em prática, o que é um pouco diferente, porque a realidade é completamente diferente. (MARIANA, ENTREVISTA).

Nessa perspectiva, Costa (1995, p. 251-252) diz que

[...] uma coisa é o saber produzido nas universidades e nos centros de pesquisa, outra, parece, é o que resulta da interação entre esse saber e o mundo social, decorrente de seus usos e aplicações. Dentro dessa perspectiva os/as docentes realizam um importante papel como recriadores/as do saber e não apenas como repassadores/as.

O processo de recriação, de adaptação e de transposição do conhecimento é oriundo das múltiplas vivências docentes, que dão respaldo acerca de como ensinar determinado conteúdo, para cada grupo específico de alunos, em contextos que se diferenciam

Então eu no quadro, eu desenho as frações, eu faço as contas, eu uso o quadro. Eu sou uma professora que eu preciso explicar lá. Faço os desenhos, se precisar a gente pega o material diferenciado do que tem aqui na escola, ou então a gente cria o material pra poder fazer com que o aluno entenda um pouco melhor. Eu preciso escrever, quanto mais eu escrevo, mais eu explico [...]. Então eu faço assim: dois, cinco, dez, cinquenta exemplos, o quanto eles pedirem até que eles falem assim “não professora, agora a gente entendeu”. Então fechou, agora vamos pra atividade. (MARIANA, ENTREVISTA).

Compreender como ensinar em sala de aula exige a miscigenação de conhecimentos e práticas que foram angariados ao longo da docência, constituindo e sendo constituído pelo *habitus* do professor. Nessa perspectiva, Dubet interpela apontando que há um movimento de questionamento e reflexão do professor:

[...] os indivíduos põem a sua própria experiência à distância, julgam-na, apelam para normas mais ou menos latentes e mobilizadas para o caso. [...] O trabalho reflexivo é tanto mais intenso quanto os indivíduos se acham em situações que não são inteiramente codificadas e previsíveis. (DUBET, 1994, p. 106).

A reflexão e o reposicionamento que são necessários ao docente são expressos pela fala da professora Lisiane, ao se deparar com situações inusitadas:

[...] você está indo para escola e você não conhece a realidade do aluno, você tem que começar do zero e ir conhecendo o aluno, as dificuldades. Então quando você está na escola e você já conhece os alunos, é muito mais fácil a tua dinâmica. Mas assim, eu vejo que a gente vai aprendendo a lidar com essas situações [...] eu acho que esses anos me ensinaram muito, eu acho que é para todo mundo, a gente vai colher frutos, enfim, desenvolvendo uma carreira profissional e vai ficando cada vez mais profissional. [...] um aluno do sexto ano que não sabe ler, não sabe escrever e como que eu vou me dedicar a esse aluno? Eu faço caligrafia para o sexto e eu vou passar o que para ele? [...] então é um processo [...] agora ele já conhece as letras [...] eu não tenho didática para alfabetização, mas eu tento dentro do que eu consigo auxiliar esse aluno, porque eu não posso excluir e deixar ele ali do lado também, eu tenho que incluir e ele tem que participar da aula de alguma maneira. (LISIANE, ENTREVISTA).

[...] no decorrer dos anos, observando o que é melhor para mim, o que eu domino melhor, porque hoje se você falar assim pra mim, olha agora você vai entrar nessa sala e vai dar uma aula de porcentagem, então eu já sei a sequência que eu tenho que seguir, o que eu tenho que fazer, como abordar, então já tenho esse domínio. Por isso que eu prefiro ficar só com Fundamental [...] o que não dá certo em um ano é assim, o que não dá certo em um ano você não faz no outro, o que não dá certo na turma da manhã eu já não faço na da tarde, às vezes eu vou dar aula no nono A, não deu certo, no nono B eu já mudei a estratégia. (MARCELA, ENTREVISTA).

Por sua vez, a professora Marcela, após os anos de experiência, consegue compreender em que conteúdos, em quais anos letivos e com quais turmas estabelece com mais destreza sua docência. Pelas situações que já vivenciou, utiliza-se de seus saberes experienciais para a resolução de situações cotidianas. As articulações em sala de aula caracterizam as lógicas de ação dos professores, que versam por situações mutáveis, tanto no cotidiano quanto com o passar dos anos, ora pela mudança do próprio professor, pela sua experiência e sua relação com a escola, ora por alterações do espaço social que reverberam em sala de aula:

Vinte e cinco anos [...], muito, muito, porque quando eu comecei eram os alunos um sentadinho atrás do outro [...] então tinha quatro turmas é primeiro e segundo, terceiro e quarto ano, tudo junto cada um numa fileira [...] mas assim eu acho que muito dessa fase faz com que eu consiga lidar hoje com essa turma [...] então você precisa aprender a trabalhar a tecnologia, mas pra que eles tenham centrados naquele conteúdo, não em coisas que não são

necessárias, eu acho que bastante da minha experiência ajuda. (LÍVIA, ENTREVISTA).

Na escola A, há vinte e cinco anos [...] acho que toda turma é um aprendizado, todo ano é um aprendizado novo e a geração dos pais é diferente, os alunos estão diferentes, nesses vinte e cinco anos muita coisa mudou. (MARIA, ENTREVISTA).

Assim, percebemos a experiência como

[...] uma lógica de acção, lógicas que interligam o actor a cada uma das dimensões do sistema. O actor é obrigado a articular lógicas de acção diferentes, e é a dinâmica gerada por esta actividade que constitui a subjectividade do actor e sua reflectividade. (DUBET, 1994, p. 107).

Nessa relação, de articulação de lógicas de ação, identifica-se que o professor, quanto mais coligado à realidade escolar, aos alunos e ao seu contexto, bem como aos fins, propósitos e metas da educação (SHULMAN, 2004), melhor consegue incorporar à sua prática pedagógica elementos que sejam significativos para os discentes, relacionando o que é previsto no currículo ao que faz sentido para o aluno na comunidade a qual está inserido.

Então, eu vou trabalhar um gênero textual por exemplo, propaganda. Eu tento inserir coisas do cotidiano deles. Então, temos propagandas das redes sociais que é o que eles mais estão ali, o dia todo, alguns estão mais tempo do que deveriam e nós sabemos disso, então eu tento pegar do contexto deles, notícias do contexto deles. (LILIAN, ENTREVISTA).

O movimento docente denota, incorporado à prática docente, o conhecimento pedagógico do conteúdo que versa sobre a utilização de diferentes metodologias, que são associadas pelo professor de maneira a proporcionar a aprendizagem do aluno.

Então a gente, que nem eu falo, misturamos o tradicional, com o atual, fazemos uma mesclagem de tudo, pra ver se atrai um pouco mais o aluno para sala de aula. Por exemplo a Matific para o sexto ano, eles vão mexer no computador, eles vão aprender a matemática brincando, através de jogo, com as tecnologias novas, juntamente com as antigas, mesclando tudo. Chegamos a um ponto, vamos dizer assim, um denominador comum. (MARIANA, ENTREVISTA).

[...] eu acho que é um apanhado de todas (metodologias). Não tem como você pegar uma só e falar não, é assim. Eu acho que todas têm os seus pontos positivos e os seus pontos não tão positivos, entendeu, e algumas coisas a gente discorda delas. Mas eu acho que elas, como um todo, complementam, com toda certeza. (MAITÉ, ENTREVISTA).

Entretanto, é importante considerar que o vínculo do professor com a escola potencializa o conhecimento pedagógico conteúdo, pois não se trata apenas da experiência como docente, e sim o quanto ela ocorreu dentro desse espaço, com essa comunidade, alicerçada pelas vivências, trocas e integração entre os pares profissionais, famílias e alunos.

Quinze anos, influencia sim, porque a gente tem uma percepção, um conhecimento das famílias que a escola atende, da dinâmica da escola, influencia sim. A gente acaba conhecendo um pouquinho de cada família. (PÉROLA, ENTREVISTA).

Trinta e sete anos [...] Porque a nossa experiência ela ajuda a agregar, a você trabalhar [...] porque conforme você vai vendo como funciona, você vai agregando e você vai aprendendo também. (PENÉLOPE, ENTREVISTA).

Vinte e três anos. [...] Com certeza a pedagoga que chegou aqui em 2005 não é a mesma de hoje [...] você conhece a escola de fio a pavio, como diz o outro [...] (PETRA, ENTREVISTA).

O capital social do professor, articulado ao capital cultural incorporado, possibilitam que a experiência individual seja correlata à experiência social por meio da integração (DUBET, 1994), que abarca as ações coletivas, as decisões e o *modus operandi* dos colégios pesquisados. Ela é tensionada pela ação estratégica (DUBET, 1994), ou seja, interesses concorrentes que, no caso dos colégios pesquisados, vinculam-se às prescrições de currículo e de práticas por meio da SEED – PR. A experiência, igualmente, perpassa a subjetivação, “constituída entre a cultura e as relações de dominação” (DUBET, 1994, p. 260), caracterizada pelas articulações que são necessárias ao docente, que incorporam sua prática, em uma interface do que almejam e do que conseguem realizar em sala de aula.

3.3.5 Reflexão sobre a prática pedagógica

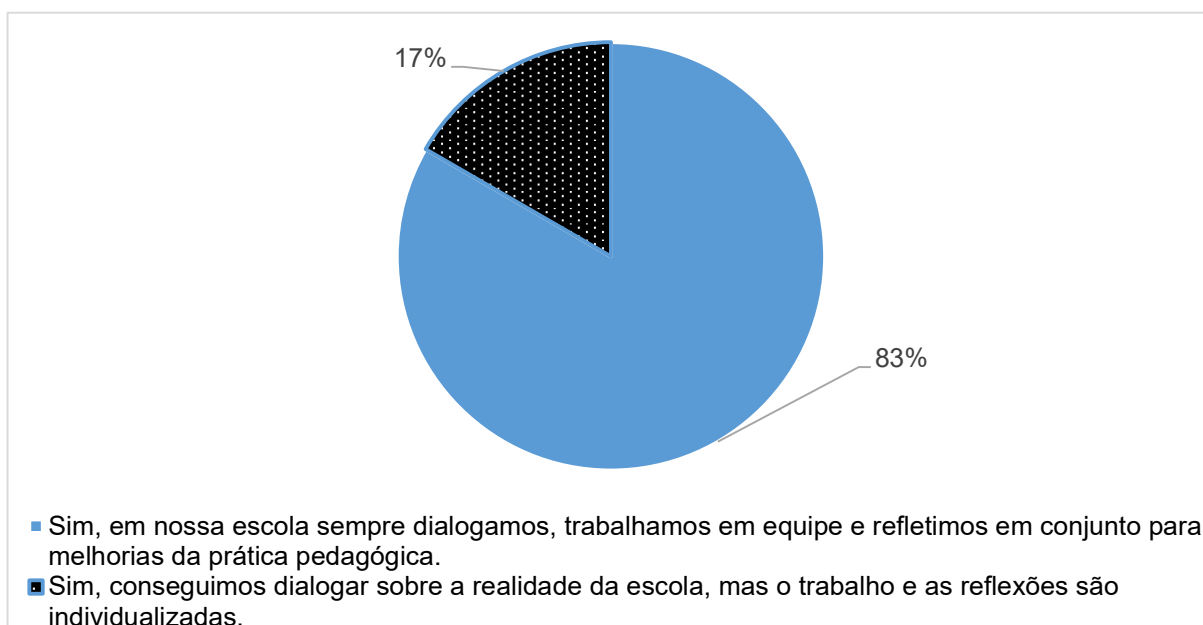
A experiência, os conhecimentos acumulados e a prática pedagógica instituída são aspectos que se sobressaíram nas falas docentes. Entretanto, buscou-se compreender de que maneira e em que momentos os professores e pedagogas refletiam sua prática pedagógica, considerando que tal processo levaria ao seu desenvolvimento e de seus alunos.

A formação centrada na escola apoia-se nesse saber da experiência, dá-lhe um estatuto importante e parte do princípio de que não é possível mudar o profissional sem modificar de maneira articulada os contextos em que os

professores trabalham, ou seja, a reflexão sobre a prática profissional insere-se numa reflexão mais global sobre os lugares institucionais que essa prática decorre. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 269).

Com base na perspectiva da formação centrada na escola e nos processos individuais que levam ao desenvolvimento de todos os integrantes da escola, identificou-se que a maioria dos agentes da pesquisa realiza diálogos e reflexões coletivas com vistas a identificar as necessidades e articular melhorias na prática pedagógica.

Gráfico 6 – Relação entre diálogo, trabalho coletivo e reflexão docente



Fonte: a autora.

As reflexões coletivas acontecem conforme os agentes da pesquisa, em momentos destinados para tal, como reuniões, conselho de classe, planejamentos, mas também em situações nas quais se discutem o desenvolvimento dos alunos, as situações que estão se deparando em sala de aula:

[...] isso sempre é feito uma análise no final do trimestre, eu acho que nós sentamos eu não paro sozinha, às vezes a gente pensa sozinha “o que que eu estou fazendo”, porque tem dias que você está bem, tem dias que também a gente não quer [...] mas a gente precisa pensar muito nos alunos tanto quando eles progridem, tanto quando eles regredem, então para que a gente veja qual que é o caminho melhor para seguir, qual é esse planejamento, a gente faz com todos [...] isso na hora do recreio dos professores entre nós, mas assim, a análise mesmo que é feita é no final do trimestre que se vê a evolução ou que não evoluiu. (LISIANE, ENTREVISTA).

Os momentos de diálogo evidenciam a busca de soluções de modo que as trocas ajudem a pensar coletivamente em estratégias de ação em sala de aula:

[...] eu e uma amiga, ou eu com o motorista, vou contando para ele que como está difícil [...] “mas acho que na aula de amanhã eu vou fazer assim ou vou fazer assado, vou ter que trocar isso vou ter que trocar aquilo” [...] na hora do recreio a gente conversa sempre com os professores. (LIA, ENTREVISTA).

De acordo com Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002, p. 59), essa perspectiva de trocas e busca de interação entre os professores se enquadra na possibilidade de “investigação e reflexão sobre a prática pessoal de ensino” e ocorre com os pares de trabalho, em uma perspectiva de desenvolvimento profissional de crescimento, por meio da construção compartilhada de saberes e práticas.

Todavia, destoando do percentual obtido por meio dos questionários, em entrevista, ao se perguntar aos agentes da pesquisa em que momentos eles refletiam sobre a prática, a maioria sinalizou situações individuais, pautadas na reflexão sobre a aula que foi dada, o comportamento dos alunos, a continuidade do planejamento com base nos resultados obtidos, em uma perspectiva de reflexão individualizada.

Então, às vezes indo para casa no ônibus, porque como eu disse só tenho a minha hora atividade, às vezes na sala dos professores, naquele momento que a gente está comendo e conversando, às vezes no ônibus e às vezes em casa também [...]. Eu acredito que não tem um momento exato de reflexão. Essa reflexão ela vai acontecendo no momento que a gente sai de dentro da sala de aula, da troca para ir para outra sala, naquele momento você está fazendo a chamada e você lembra, “meu Deus esqueci de tal coisa”, então é nesses momentinhos [...]. (LILIAN, ENTREVISTA).

E ainda apontam que os momentos coletivos dificultam a reflexão sobre sua prática, em uma relação de análise e planejamento das próximas aulas. Por conseguinte, momentos que seriam destinados para se pensar a prática, tais como as horas-atividades, são apontados como inviáveis para tais análises.

Nem sempre aqui na escola porque assim, hora-atividade compartilhada nem sempre é fácil [...] eu coloco meu fone, fico no silêncio da música daí eu fico pensando [...] no silêncio do meu quarto, nada melhor que o silêncio do quarto. (MARCOS, ENTREVISTA).

De noite quando eu tô sossegada em casa. Porque na hora-atividade a gente quase não consegue [...] alguém entrando, alguém falando, alguém não sei o que [...] mas para refletir mesmo prática é a hora que eu estou sozinha. (MANUELA, ENTREVISTA).

E para que os momentos individuais aconteçam, de acordo com os professores, eles ocorrem quando os professores se encontram fora da escola, envolvidos em outras atividades domésticas, de lazer ou descanso:

[...] o momento assim de reflexão é o horário que a gente está vindo e o horário que a gente tá voltando, então ali já dá um pouco mais de meia hora [...] você acaba refletindo, pensando. Na volta acontece a mesma coisa você passa esse mesmo tempo dentro do ônibus até chegar em casa, né? Final da tarde, a mesma coisa, hora que você chega também, que você consegue parar e pensar “ah, eu podia ter feito assim, eu podia ter feito assado”. (MAITÉ, ENTREVISTA).

Quando eu faço caminhada [...] eu gosto muito contato com a natureza [...] eu tenho tempo para refletir, assim, a gente não tem tempo pra parar, pensar muito, mas eu uso bastante na caminhada. (MARIA, ENTREVISTA).

[...] o que que eu vou fazer para melhorar para tentar [...] então eu tento de uma forma assim que vai entender [...] qualquer hora, dirigindo, tomando banho porque quando aparece uma coisa assim dá um pane porque você tem que ensinar. (MARCELA, ENTREVISTA).

Há a busca pela reflexão, ao que os professores externalizam, da análise de sua prática pedagógica, com o propósito de melhorias. Entretanto, nos momentos individuais que foram relatados percebe-se que ela não assume uma sistematização, um estudo aprofundado e documentado do que está sendo feito, teoricamente respaldado. Desse modo, nos momentos em que os professores apontam estarem refletindo, essa ação diverge da reflexividade apontada por Bourdieu (2001, p. 145):

Praticar a reflexividade é colocar em questão o privilégio de um “sujeito” concededor arbitrariamente excluído do trabalho de objetivação. É trabalhar para dar conta do “sujeito” empírico da prática científica nos próprios termos da objetividade construída pelo “sujeito” científico – sobretudo situando-o num ponto determinado do espaço-tempo social – e lograr então uma consciência mais aguda e um domínio mais completo das constrições que podem exercer sobre o “sujeito” científico por meio de todos os liames que o vinculam ao “sujeito” empírico, a seus interesses, pulsões, pressupostos, e com os quais ele precisa romper para se constituir.

A reflexão realizada pelos agentes da pesquisa dita mais sobre um repensar de ações com vistas a uma mudança imediata de sua prática pedagógica junto aos alunos, do que uma análise aprofundada sobre a conjuntura escolar, as relações sociais e de poder que permeiam sua rotina, tampouco seu papel em meio às tramas existentes no espaço social.

Oliveira-Formosinho (2015, p. 11) coloca que

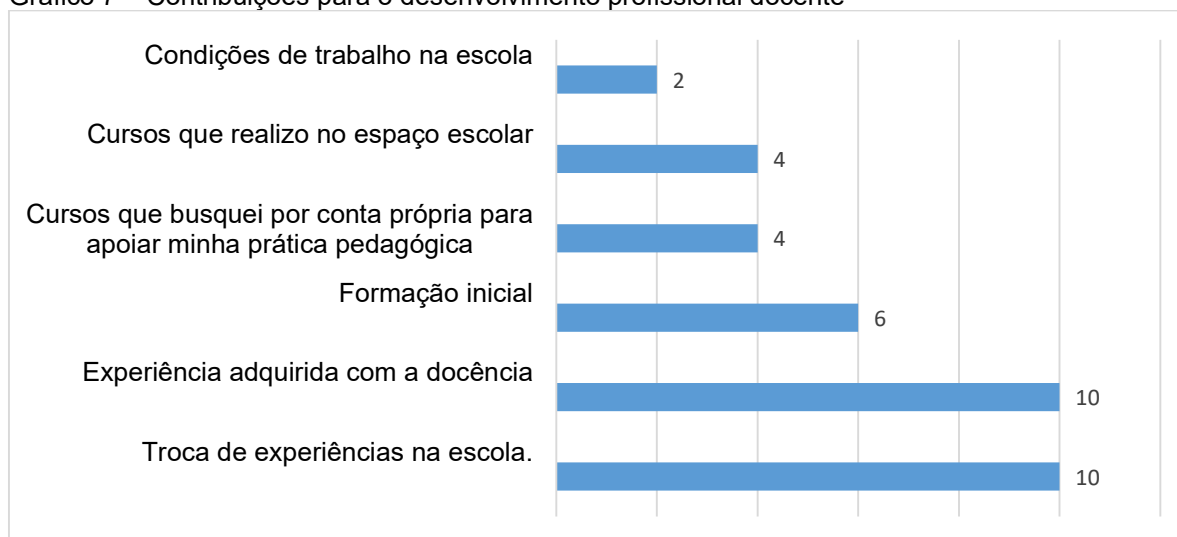
[...] a competência de ação, a vários níveis, tem a ver com uma integração e mobilização que se faz com reflexão e é mais produtiva se for acompanhada. [...] Nem o aplicacionismo reducionista da ação profissional a um domínio científico nem o praticismo ou a afirmação exacerbada do valor da prática podem responder à complexidade da ação profissional.

Dessa maneira, podemos inferir que há reflexão sobre a prática, de cunho coletivo, mas prioritariamente individual, nos colégios pesquisados, sem a correlação entre a prática e a teoria, restringindo-se ao repensar ações e mudanças em novos planejamentos, porém não há nos momentos destinados para tal, referências e relatos que deflagrem a reflexividade docente nos agentes integrantes da pesquisa.

3.3.6 Desenvolvimento em contexto

A subcategoria desenvolvimento em contexto versa sobre o entendimento que os professores têm sobre seu desenvolvimento, bem como as possibilidades que permeiam sua realidade, que propiciam ou dificultam seu desenvolvimento profissional. No questionário, os professores apontaram das alternativas apresentadas, quais eram os elementos que contribuía para o seu desenvolvimento:

Gráfico 7 – Contribuições para o desenvolvimento profissional docente



Fonte: a autora.

A questão permitia uma múltipla demarcação e evidencia que de maneira predominante a experiência e as trocas que ocorrem no espaço escolar são componentes do desenvolvimento profissional (dez marcações cada por professores respondentes). Esse dado corrobora com a perspectiva de Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002, p. 7), de que “a tendência atual para um desenvolvimento

profissional participado e centrado nos contextos de trabalho deriva dos movimentos convergentes de formação centrada na escola”, denotando que a fala docente retrata o movimento formativo das escolas.

Por sua vez, nas entrevistas, ao serem questionados sobre o que possibilita o seu desenvolvimento profissional, um dos aspectos levantados foi a busca de aprofundamento ou novos conhecimentos, correlacionando à possibilidade de desenvolver seus alunos e a escola como um todo:

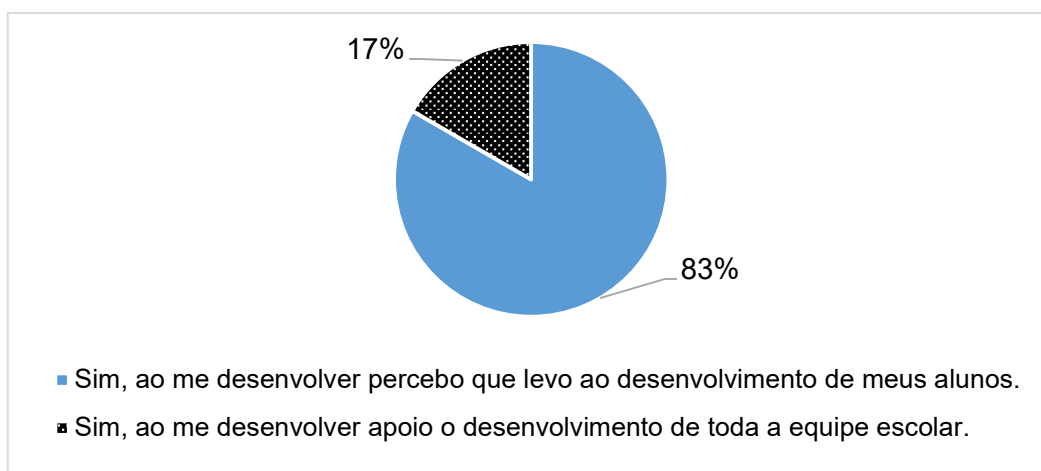
Então assim, se eu todo dia, tentar buscar um novo conhecimento, buscar uma nova forma de trabalhar com o meu aluno, buscar novas ferramentas, eu acho que tudo isso contribui para o nosso, para o meu conhecimento, para a minha formação como professor e como ser humano [...] a partir do momento que eu busco um novo conhecimento, que eu tento aprofundar de uma nova forma, para tentar auxiliar o meu aluno, eu vejo que meu aluno está aprendendo. E a partir disso a escola [...] inteira se mobiliza [...] eu consigo ajuda o meu aluno e automaticamente isso se reflete na escola. (MARIANA, ENTREVISTA).

Os professores estabelecem uma relação dialógica entre o seu desenvolvimento e do seu aluno, remetendo a uma retroalimentação de um pelo outro;

Sim. Porque eu acho que quando eu estou vendo que eles estão captando, eu desenvolvo muito melhor no meu trabalho e eles captam também. (LIA, ENTREVISTA).

A fala da professora Lia é reafirmada pelos dados produzidos pelos professores em resposta ao questionário, acerca da integração de seu desenvolvimento ao da comunidade escolar.

Gráfico 8 – Relação entre o desenvolvimento profissional docente e o desenvolvimento da escola e da comunidade escolar



Fonte: a autora.

Além da possibilidade de assinalar o desenvolvimento correlato ao dos alunos ou de toda a equipe escolar, uma terceira alternativa apontava que o desenvolvimento do professor não era correlato ao dos demais professores e alunos, questão essa que não recebeu nenhuma assinalação por parte dos agentes da pesquisa.

O Gráfico 8 demonstra a visão dos professores da interligação de seu desenvolvimento ao do aluno e vice-versa. Entretanto, parte dos professores não associa que o desenvolvimento discente e docente integra o desenvolvimento de toda a escola, em várias perspectivas. Oliveira-Formosinho (2009, p. 225-226) retrata que o desenvolvimento profissional

[...] não é um processo puramente individual, mas um processo em contexto. Embora centrado no crescimento/desenvolvimento, não deve ser abordado simples ou predominantemente através de perspectivas psicológicas; as perspectivas curriculares e as perspectivas organizacionais e sociológicas têm dado grandes contributos ao estudo destas problemáticas.

O viés multifacetado do desenvolvimento profissional docente foi abordado pelos agentes da pesquisa, a exemplo da relação da fala da Pedagoga Petra com os conteúdos concretos aprendidos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009):

[...] o aluno chega uma pergunta diferente, porque às vezes nem tudo passa pelo nosso dia a dia, pela correria, mas ele chegou com uma dúvida diferente [...] para o professor ir buscar, trazer no dia seguinte. [...] o desenvolvimento professor começa lá na sala de aula com o aluno mais crítico, [...] em todas as salas tem alunos bem questionadores. (PETRA, ENTREVISTA).

O questionamento e a participação docente são resultados de seu interesse pelo estudo, bem como das conexões que estabelece entre seu capital cultural e o que está sendo apresentado pela escola. Nessa interface, a busca pela compreensão do aluno leva a demandas ao professor, que, por sua vez, complementarão o seu conhecimento, transpondo-o em um conhecimento ensinável ao aluno, o conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2004).

Da mesma maneira que o professor é um adulto em desenvolvimento, que também aprende por meio de suas relações com os alunos:

[...] é isso o diferencial aqui da escola, a equipe integrada com a família que faz o desenvolvimento [...] a gente tem que pesquisar mais, estudar mais [...] eles me ensinam muito também, eles acham que não, mas por exemplo, essa semana área da informática, eu não nasci na era da informática eu tive que aprender tudo [...] eu falo “gente tem habilidades que eu não tenho e que vocês têm, então vocês ensinam a gente também” [...]. (MARCELA, ENTREVISTA).

Compreender que para além de ensinar, a docência possibilita a troca com os alunos e com a comunidade escolar, amplia a perspectiva de desenvolvimento profissional, de acordo com Formosinho (2009, p. 327):

É na interacção dos professores com as crianças e as comunidades que se fazem as principais aprendizagens não técnicas, mas fundamentais da profissão. No confronto com situações reais, com crianças não padronizadas, com a diversidade de populações, aprendem outra forma de ver o mundo, o que os obriga a racionalizar emotivamente sobre a acção de professor: alguém que ensina, que transmite, mas, sobretudo que tem de aprender como tornar significativo os saberes com crianças e consigo próprio, em vista à finalidade última da educação que é promover cada um enquanto pessoa.

As relações de proximidade, que levam ao desenvolvimento docente, imbricadas na realidade escolar, aprofundam-se quanto maior for o tempo de atuação do professor em uma mesma escola:

[...] quando você está numa escola por mais tempo você conhece praticamente todos os alunos que estão ali, você sabe das dificuldades que eles têm, você sabe das potencialidades que ele tem. [...] Um professor que ele passa um ano em uma escola diferente ele acaba perdendo essa questão, até ele conhecer o aluno que ele tem em sala de aula, perde-se digamos que tempo. Quando você conhece o aluno você já sabe como você vai trabalhar com ele, como que você tem que mostrar um determinado conteúdo, certo? Mas vamos supor, assim, um professor que chegou ontem aqui na escola não vai aprender? Com certeza vai. (MAITÊ, ENTREVISTA).

A fala da professora Maitê apresenta outro elemento fundante do desenvolvimento profissional: o vínculo com a escola, que é correlato à integração escolar, subcategoria apontada juntamente a esta, que é apresentada. Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002, p. 18) apontam que

O desenvolvimento do ser humano tem a ver, direta ou indiretamente, com os seus contextos vivenciais [...] um desenvolvimento dos contextos em que decorre a ação educativa inequivocadamente direcionada para o desenvolvimento da criança e dos seus contextos vivenciais.

Retomando a perspectiva do conhecimento do aluno e do contexto escolar, estar integrado e conhecê-los implica desenvolver-se nesse meio e promover, simultaneamente, o desenvolvimento desse contexto.

Os processos de desenvolvimento são igualmente ancorados na motivação do agente, a busca pelo conhecer, o interesse em aprender e, por consequência, de ensinar. As mesmas relações que integram o professor ao seu meio aproximam-no do aluno e esses vínculos são atrelados ao desenvolvimento de ambos.

[...] o que mais me motiva é estar sempre buscando conhecimento, buscando me aperfeiçoar, para tentar passar e motivar esses alunos, estar sempre buscando novos caminhos [...]. Quando o professor tem afinidade com os alunos ele consegue desenvolver mais o seu trabalho. (MAURÍCIO, ENTREVISTA).

[...] então para mim isso é tanto crescimento profissional, porque você está passando confiança para o teu aluno. Quando o aluno confia em você, ele vai render ele vai ter mais aprendizagem, digamos assim, e a gente fica realizada [...]. Quando você vê que o aluno ele evoluiu, ele entendeu a tua proposta então quer dizer que a gente está falando a mesma língua [...] ele está acompanhando, então isso é muito importante. (LISIANE, ENTREVISTA).

As afirmações do professor Maurício e da professora Lisiane corroboram com a ótica de Costa sobre a educação escolar, caracterizando-a como um

[...] lócus de relações interpessoais em que a qualidade dos vínculos afetivos que se estabelecem são decisivos na configuração de seus resultados. Homens e mulheres que se dedicam ao ensinar o fazem, também, por encontrar nessa atividade um vasto campo de perspectivas de interação e solidariedade compartilhada. (COSTA, 1995, p. 258).

À vista disso, se desenvolver profissional envolve as relações dentro do espaço escolar com os alunos, em uma perspectiva de desenvolvimento humano.

Mas, para além disso, perpassa os processos de formação continuada e de acesso aos capitais culturais, bem como do desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo. Dessa maneira, formação continuada e desenvolvimento profissional em contexto estão interligados, tendo em vista que

O aperfeiçoamento dos professores tem finalidades individuais óbvias, mas também tem utilidade social. A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar que se traduz a melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. (FORMOSINHO, 2009, p. 58).

Após a análise dos dados produzidos na subcategoria, infere-se que o desenvolvimento profissional docente em contexto ocorre em uma correlação com a formação continuada em contexto, vinculando-se à integração do professor à escola, experiências e a troca entre docentes, associados à motivação em aprender e ensinar, assim como por meio do vínculo do professor com os alunos e comunidade escolar. Todos esses aspectos versam sobre as condições de trabalho do professor e dialogam com a próxima subcategoria, da valorização profissional.

3.3.7 Valorização profissional

A integração do professor à equipe, o reconhecimento de seu papel junto à escola, o capital simbólico que o rodeia junto à comunidade escolar, bem como os capitais culturais de alunos e famílias que valorizam a escola e o professor, levaram os professores, ao longo das entrevistas, a externalizarem como se sentem valorizados dentro da escola, por seus pares, alunos e familiares:

Principalmente pela questão da valorização, assim por parte dos colegas, a equipe [...] o pessoal da direção pedagógica, assim, me sinto muito integrado pela acolhida que eles têm comigo. (MARCOS, ENTREVISTA).

Eu acho que no geral sim, na escola sim, [...] eu acho que os alunos também valorizam, você faz traz uma aula diferente para eles, faz uma prática diferente, eles também gostam. (MARIA, ENTREVISTA).

Quanto escola, eu me sinto valorizada, eu me sinto amada, eu me sinto acolhida [...] por mais que eu brigue com eles a aula inteira anterior, eles estão lá me esperando de braços abertos pra me dar um abraço. Isso é muito gratificante. Chega a me encher os olhos, o coração de alegria. Porque assim, a gente vê que o nosso trabalho tá sendo reconhecido, então assim eu me sinto valorizada dentro da sala de aula, me sinto valorizada pela escola. (MARIANA, ENTREVISTA).

[...] mas as escolas de interior, assim, a gente se sente muito família, a gente se sente parte da escola. (LIZ, ENTREVISTA).

A valorização é associada aos vínculos e ao reconhecimento das pessoas. Entretanto, a sensação de valorização está vinculada também ao reconhecimento pelos resultados obtidos nos processos avaliativos, que, embora criticados pelos professores (a ser versado na próxima categoria de análise), contemplam sua satisfação no alcance de metas e externalização disso por meio dos gestores:

[...] no momento que aquele aluno vai respondendo, os demais vão ajudando, então a partir do momento que um aluno me responde, eu já fico muito emocionada, para mim, eu já ganhei o meu dia. [...] No momento em que a diretora, ela manda parabéns, que as tutoras dão parabéns pra ela, e ela dá os parabéns para nós, eu me sinto valorizada. Quando tem uma Prova Paraná, por exemplo e que os nossos alunos da disciplina de língua portuguesa atingiram uma média 6, eu me sinto valorizada. (LILIAN, ENTREVISTA).

A fala da professora Lilian externaliza que, embora nos momentos em que os resultados obtidos correspondem aos estipulados pela SEED – PR, ela se sente valorizada, correspondendo à cultura de desempenho (BALL; MAGUIRE; BRAUN,

2016) que lhe é exigida. De acordo com os autores, acontece por meio desse mecanismo uma cadeia de entrega, como hierarquia de expectativas, que ligam

[...] a linha de frente ao ministro responsável por meio da garantia de um “foco nítido” sobre as prioridades de desempenho (em vez de propósitos) [...] e da “tirania da conformidade”. [...] Na educação isso constitui um “sistema de regulação” que funciona por meio de um estabelecimento de fortes vínculos entre o micromundo de interações da sala de aula e os objetivos de nível macro de padrões e realizações. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 109).

Dessa maneira, ainda que em conflito com as metas e diretrizes que são dadas à educação e aos processos avaliativos externos, há a contradição dos professores ao se sentirem valorizados e reconhecidos pelo mérito de as alcançarem, em um processo de cumplicidade com a violência simbólica imposta por esses mecanismos.

[...] as formas de controle embutidas nas injunções sociais e nas rotinas organizativas tendem a ser naturalizadas, ou seja, a familiaridade com elas atenua, e até dissipa, seu caráter coercitivo, convertendo-as em atributos inerentes ao funcionamento de um determinado campo. (COSTA, 1995, p. 256).

Em decorrência justamente das imposições e diretrizes feitas pelo Estado por meio de políticas educacionais e de formação de professores que ainda não adentraram ao âmbito da conformação, o apontamento dos docentes é de desvalorização de seu papel e de seu trabalho,

Por parte dos alunos, porque eu sei a importância que eu tenho para ele e muitos dão esse feedback [...] porque por parte do nosso governo, nem um pouco [...]. (MARCELA, ENTREVISTA).

Viu falando em comunidade, falando em escola, tudo bem. Agora falando em governo, daí não. Aí não me sinto valorizada, tá. Já tive épocas em que me senti bem valorizada, mas ultimamente não, sabe, é só uma cobrança. A cobrança depois da pandemia [...] daí o aluno não pensa, o aluno não quer pensar. Ainda mais matemática, o aluno não quer pensar. E parece que está caindo tudo aonde? A culpa é do professor, sabe? Que o professor não explica de novo, que o professor que não ajudou, professor que não deu o mínimo de conhecimento e às vezes não é bem isso. (MANUELA, ENTREVISTA).

A desvalorização docente tem sido potencializada nas falas docentes por meio de políticas de governo que levam à aprovação de alunos, indiferentemente da trajetória ao longo do ano letivo. Expõe que, além de desvalorizar o trabalho docente

desenvolvido ao longo do ano letivo, desmotiva professores e alunos na busca por uma educação de qualidade, com estudo, referencial teórico e relação com a prática:

Olha, quando acontece isso (aprovação pelo Se Liga), eu me sinto muito mal, eu sinto que não tem uma valorização nem com os outros alunos, porque no meu ver virou até uma festa já, e instiga os outros alunos [...] “ah o outro não entregou e vai passar, eu venho o ano todo, entreguei tudo, não faltei”, então eu acho que eles se sentem desvalorizados e eu me sinto mal também por causa disso. (LILIAN, ENTREVISTA).

A aprovação compulsória dos alunos infringe a autonomia do professor, desqualificando o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo e expondo essa dinâmica aos demais alunos, caracterizando uma “relativa autonomia” (COSTA, 1995) que, ao ser percebida pelo professor, é externalizada como desvalorização docente.

Embora a valorização docente perpassasse a sua remuneração (DINIZ-PEREIRA, 2011), esse item não foi assinalado pelos professores quando questionados sobre o que impacta seu desenvolvimento profissional. Dessa maneira, a fala da professora Mariana representa os demais agentes, ao colocar que não está adentrando ao mérito remuneratório no momento que sinaliza a desvalorização docente.

E quanto ao governo, eu não vou falar em salários, porque isso não conta. Eu acho assim, que o governo ele não está nos valorizando do jeito que a gente precisa, por exemplo, cursos, quais são os cursos que tenha alguma coisa que vá contribuir com a nossa formação dentro de sala de aula? No fato de valorizar a gente quanto a crescimento, quanto a conhecimento, eu acho que o governo está deixando a desejar. (MARIANA, ENTREVISTA).

Se o capital econômico não foi enfatizado pelos professores, em contrapartida, o acesso ao capital cultural foi atrelado à valorização docente.

Além de ações referentes à valorização profissional – como o piso e carreira, jornada e desenvolvimento profissional – destacamos que “a formação continuada”, como responsabilidade do estado, dos indivíduos e da sociedade, vincula-se ao desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores articulada organicamente ao desenvolvimento da educação básica, indicando que as formas atuais da carreira docente devem superar a valorização exclusiva da titulação, avançando para a criação de novas formas de organização do coletivo escolar. (ANFOPE, 2021, p. 38).

A formação continuada, direito do professor, integra a perspectiva de desenvolvimento sinalizada pela professora Mariana, relacionando-a ao crescimento profissional. É importante relacionar que o acesso ao capital econômico, com políticas

remuneratórias condizentes com a formação docente, em equivalência a outras profissões que contam com maior capital simbólico no espaço social, viabiliza o acesso ao capital cultural do professor, por demanda própria. Ainda assim, uma remuneração apropriada que oportunizasse ao professor o acesso aos capitais culturais objetivados e institucionalizados demandaria a oferta de formações continuadas que promovessem o desenvolvimento profissional docente.

Em suma, no que diz respeito à valorização docente, os agentes da pesquisa apontaram que quando é vinculada estritamente às relações estabelecidas no plano de microsistema escolar (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002), há o sentimento de valorização. Em contrapartida, por meio das ações escolares que estão imbricadas no macrossistema político (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002), há o sentimento de desvalorização externalizado das mais diferentes perspectivas pelos professores.

3.4 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE DA SEED – PR

Considerando que a pesquisa versa sobre a formação continuada de professores da rede estadual de ensino no Paraná e sua relação com o desenvolvimento profissional do professor, a categorização das particularidades das políticas de formação docente emergiu ainda na produção de dados teóricos, em pesquisas no *site* da SEED – PR, e se evidenciou por meio dos questionários e de entrevistas junto aos professores e pedagogas, que a formação ofertada pouco tem contribuído no desenvolvimento docente.

Dentre os achados, identificou-se demarcações claras entre as formações continuadas oferecidas pela SEED – PR, em relação às que ocorrem no espaço escolar de forma presencial e as demais, ofertadas em plataformas *on-line*, ficando evidente a aderência dos modelos formativos às DCNs – Formação Continuada (BRASIL, 2020b).

Percebeu-se que as demais políticas educacionais vinculadas aos alunos, processos de acompanhamento e avaliação discente têm reverberado na prática pedagógica, sob a égide de documentos norteadores, como a BNCC (BRASIL, 2017), sendo dessa forma organizados em uma subcategoria específica.

Sobrepondo-se a todos os achados da categoria da formação docente da SEED – PR, as condições de trabalho docente foram reincidentemente abordadas

pelos agentes da pesquisa, configurando-se como uma subcategoria que perpassa o processo formativo, o cotidiano escolar e o desenvolvimento profissional dos professores.

3.4.1 Formações continuadas presenciais

As pesquisas realizadas anteriormente no PPGE – UEPG (GUIDI, 2013; JUSTUS, 2015; RUBIM, 2018; ZANELLA, 2015) analisaram a formação continuada ofertada por governos que antecederam a atual gestão do Estado do Paraná, do governador Ratinho Junior (2019-). A fala dos professores desta pesquisa fez alusão a esse período, estabelecendo comparações sobre os modelos e efetividade da formação continuada realizada, em especial no governo de Roberto Requião (2003-2010), apontando o quanto os modelos anteriores contribuía para o desenvolvimento profissional docente. Isso é deflagrado 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. (MAITÉ, ENTREVISTA).

A fala das professoras denota o perfil dos encontros realizados com os professores, intitulados pela SEED – PR como “dias de estudo e planejamento”, associado à análise de indicadores educacionais produzidos por meio de avaliações externas aplicadas nos colégios, reforçando os achados da pesquisa documental realizada pela pesquisadora no *site* da Secretaria⁵¹. Os professores comparam os cursos “bons”, que eram realizados antes do ano de 2019, ou seja, da atual gestão do

⁵¹ Em conformidade com os achados da pesquisa realizada no *site* da SEED-PR ao longo dos meses de dezembro de 2021 a fevereiro de 2022.

Paraná, que destina os dias de planejamento à análise dos resultados do IDEB das escolas, sinalizando o detrimento que isso tem gerado ao seu desenvolvimento.

A formação continuada que é realizada hoje na escola, nos dias de estudo e planejamento, vem definida, estabelecendo o que as pedagogas precisam apresentar e em que momentos. Entretanto, em sua fala, a Pedagoga Penélope denomina parte dela 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, Maguire e Braun (2016, p. 111) associam políticas que imbricam os professores nessa lógica como *deliverology*, cujos elementos básicos são

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.

As orientações que são explicitadas pela pedagoga Penélope versam sobre estratégias para que cotidianamente a escola busque a melhoria de indicadores, preparação de alunos para as avaliações externas, controle de faltas com busca ativa de alunos, bem como controle de acesso às plataformas disponibilizadas pela SEED – PR aos alunos. Para os professores fica evidenciado que embora haja o título de dias de estudo e planejamento, não há o enfoque na formação continuada nos momentos destinados pelo Estado para tal:

[...] 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; MAGUIRE; BRAUN, 2016) os dados são trazidos prontos, sem a possibilidade de serem refletidos, tampouco questionados. Não há a adequação da proposta enviada 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. 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 é realizada em toda a rede de ensino paranaense. Entretanto, há o desvelar dos 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 esse aspecto 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; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 113).

De forma a garantir que a formação ofertada nas escolas reproduza a lógica da SEED – PR, na organização do calendário letivo, não há autonomia das escolas

para adequações do processo formativo docente 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).

Essa prática de controle e delimitação da formação docente assegura que o discurso apresentado aos docentes é unísono, 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), DCNs – FC (BRASIL, 2020c) e BNC – FC (BRASIL, 2020b).

Ocasionalmente, conforme fala da professora Liz, há parcerias entre os 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 convidou ele 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).

Dentro do processo de cerceamento em relação à formação docente, no sentido de se calar e apenas executar o que é demandado, o professor Maurício coloca

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, Marguire e Braun (2016, p. 131) assinalam que

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. Outro recurso que foi levantado na consulta realizada ao *site* da SEED – PR⁵² foi o PDE, uma formação presencial que foi realizada entre os anos de 2007 e 2016, em parceria com as universidades públicas do Estado, com licença docente, que atualmente teve seu modelo reformulado. O desestímulo à participação do PDE foi demonstrado pela professora Manuela.

Agora eu não fiz a prova do PDE, porque são dois anos que você não ganha, você fica com as aulas, você tem que dar curso, são mais dois anos de estágio probatório para daí você começar a receber. Aí com 5 anos, se Deus quiser eu me aposento, daí eu quero parar. Então não adianta querer fazer agora, não vai compensar. (MANUELA, ENTREVISTA).

A professora faz referência ao acúmulo de atividades entre o curso e a docência, bem como o espaçamento entre a conclusão dele e ascensão na carreira. Tratando-se do único processo que se manteve, ao que relatado, de Formação Continuada, porém destinado agora a momentos predominantemente a distância, o PDE referenciado anteriormente como uma formação que agregava ao desenvolvimento docente, modifica sua concepção e mobilização docente para sua participação.

A exemplo do PDE, os demais cursos de formação continuada são ofertados no modelo *on-line* para os professores da rede estadual de ensino, detalhados nesta pesquisa em seu segundo capítulo, com base nos achados no *site* da SEED – PR.

3.4.2 Formação continuada *on-line*

Diferentemente da formação continuada presencial disponibilizada a todos os professores nas escolas no início do ano letivo e no retorno das férias de julho, 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.

Essa subcategoria, de ofertas de formações *on-line*, emergiu tanto dos questionamentos diretos aos professores e pedagogas sobre a formação da SEED –

⁵² Ver Capítulo 2 desta pesquisa – A formação continuada dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental do Paraná.

PR, bem como de explicações ao longo das entrevistas, ao abordar a temática de cursos que eram realizados pelos professores.

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 ligou ela. 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 outra subcategoria de análise, acerca do contrato de trabalho e a escassez de professores QPM, com processos de contratação via PSS serem predominantes. O curso *on-line* que a professora Liz realizou é de metodologias ativas, tal qual é proposto pela BNC – FC (BRASIL, 2020b), na busca do desenvolvimento de competências da professora para tal prática em sala de aula. A professora Liz 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, como nos traz Ferreira (2009, p. 338), “a prática por si só não é formadora; ela pode tornar-se objecto 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, também relacionado na pesquisa documental realizada no *site* da SEED – PR, 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 horaria 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 cumprira 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 no Formadores em Ação, de forma *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-atividades, 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, pelas “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, se inscrever, 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; MAGUIRE; BRAUN, 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).

Há ainda em meio aos professores 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, alvo de questionamento pelo montante, qualidade de realização e conciliação entre a docência e a carga horária de formação. Por sua vez, ao relacionar à baixa utilidade do curso, a professora Mariana, assim como outros professores o fizeram, promove o questionamento de quem pensa os cursos, baseado em qual realidade? Para Formosinho e Machado (2009, p. 149), trata-se da “divisão que teima em instalar-se entre aqueles que ‘pensam’ a ação e os que a ‘frequentam’, entre os que definem a ‘necessidade’ e os ‘carenciados’”. Essa relação perpetua o modelo formativo acabado, endereçado a uma soma significativa de professores com a finalidade de transmitir conteúdos, diretrizes e metodologias para a obtenção de resultados 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, 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).

Tendo em vista que a formação para pedagogas não foi localizada na pesquisa documental realizada, questionou-se acerca das possibilidades de formação que têm sido disponibilizadas a esses profissionais.

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 depara-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 compilados na subcategoria de formação *on-line*, 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, que repercute as DCNs e BCN – Formação (BRASIL, 2020b) 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.

Tais formações mobilizam contingentes docentes que almejam melhor classificação em processos seletivos, haja vista a valorização que é dada aos cursos, ampliados os escores de formação continuada em um processo que

[...] privilegia a certificação, a partir de serviços governamentais que devem liderar os processos de formação, a visibilidade imediata, porque esses entendem em práticas como decorrentes da formação e como consequência do nível de conhecimentos transmitidos. (MESQUITA; FORMOSINHO; MACHADO, 2015, p. 86).

Posto isso, questiona-se novamente, sob que condições mais de 25 mil professores realizaram o curso Formadores em Ação, no ano de 2021, como e em que momentos têm acessado o Canal do Professor ou a Escola Digital, bem como qual tem sido o papel dessas formações no desenvolvimento profissional dos professores da rede estadual do Paraná? Além disso se verifica nesse processo a

intenção de certificar os professores e concatenar sua prática pedagógica à lógica homogeneidade e controle do Estado.

3.4.3 Impacto das políticas educacionais

As subcategorias associadas às políticas de formação docente da SEED – PR, levam à percepção que a proposta formativa docente visa espelhar o modelo de formação dos alunos, reproduzindo a lógica neoliberal de competências e habilidades para o trabalho, esvaziando a proposta educacional de aprofundamento teórico, reflexão e criticidade.

Assim, o docente assume a tarefa de desenvolver no discente a capacidade para aprender continuamente; trabalhar em equipe; ser flexível e cooperativo; saber solucionar problemas; dinâmicas que também cabem a ele, no processo de aprender a aprender, elementos que compõem as competências. (CURADO, 2020, p. 108).

Ao longo das entrevistas, as políticas educacionais vinculadas aos alunos da rede estadual de ensino do Paraná foram abordadas pelos professores, tendo em vista a sua prática pedagógica, constantemente afetada por tais mecanismos.

Assim, as políticas da SEED – PR, apontadas pelos professores, foram levantadas e sistematizadas nessa subcategoria, deflagrando o quanto o projeto de formação professor-aluno está concatenado, a exemplo das relações já verificadas entre o projeto de educação e formação docente em nível nacional, via DCNs (BRASIL, 2020b, 2020c) do CNE nos últimos anos.

Os professores trouxeram o quanto há uma discrepância entre os dados que são apresentados sobre o desenvolvimento dos alunos e a realidade escolar, a exemplo da alfabetização, letramento e raciocínio lógico matemático dos alunos.

Mas quando vem a maioria das coisas desse momento que a gente está vivendo, dessa política de educação, ela está atrelada a índice e eles falam que é na melhoria, né, só que a maioria das vezes isso é camuflado [...] eu vou entrar no “Se Liga” [...] ele é lançado no final do ano, seria uma recuperação dos alunos, para fins de índice de aprovação [...] isso é muito forte, chegou em 2019 a primeira vez e deixou-nos de cabelo em pé, como um todo no Paraná, [...] é um programa que veio pra ficar. Então lá no final do ano [...] o professor tem que trabalhar em sala de aula e fazer uma recuperação, tem quem ser para todos [...] aí vem um trabalho de recuperação com todos os alunos em sala de aula sem dispensar ninguém. Você entra lá no primeiro trimestre e faz alteração de nota, isso é sério, faz alteração de nota. [...] Hoje abriu um campo específico porque os professores começaram a se negar, é uma resistência muito grande [...] só que hoje você trabalha em um sistema forçado a fazer, entende? Então, assim, alteração da

nota, no ano passado abriu um campo específico chamado “Se Liga” e aí todos os alunos tem que ter um trabalho, uma avaliação [...] recupera o conteúdo e a nota do trimestre. É uma camuflagem [...] todo final de trimestre nas reuniões os diretores são cobrados [...] nós estamos perdendo a essência do aluno estudar, porque no final do ano dá-se um jeito e todos passam, entende? Então melhora o que? O índice. Essa nossa realidade nua e crua. [...] Para você reprovar um aluno hoje [...] você o professor tem que justificar a reprovação por escrito. (PERLA, ENTREVISTA).

A fala da pedagoga Perla deflagra, além de seu inconformismo com a política empregada pela SEED – PR, o quanto os professores, igualmente, desaprovam a prática, compreendendo que não promove o desenvolvimento do aluno, gerando questionamento e resistência por parte do corpo docente. Ball, Maguire e Braun (2016, p. 127) evidenciam que “nem todos os professores estão convencidos das retóricas de desempenho, e muitos professores não estão convencidos todo o tempo.”

Confrontar-se com a diretriz reverbera a defesa do trabalho do professor, de sua autonomia e do trabalho pedagógico com o enfoque no desenvolvimento discente, desassociado da busca desenfreada por resultados e indicadores:

[...] você planejou que o teu aluno sabe somar, aí quando você chega lá, o aluno não consegue diferenciar o número 1 do 2. Aí você precisa replanejar tudo de novo, [...] para poder ensinar o que é o 1 e o 2, para daí, depois, você partir para a soma. Então, essa é a nossa realidade em sala de aula. O governo passa que está tudo lindo, que está tudo perfeito, que o IDEB está maravilhoso, mas na realidade prática, a gente sabe que não é tudo isso, que a situação é bem diferente. (MARIANA, ENTREVISTA).

[...] mas ele não sabe ler e escrever, então a prova já adaptamos ou nós lemos para ele, [...] ele vai dizendo as respostas que a gente vai anotando, tentando não influenciar [...] nas respostas do aluno. Mas queira ou não queira, se for ver a gente acaba mascarando o sistema, sabotando o próprio aluno, porque como que ele chegou no sexto ano sem ler e sem escrever? (LISIANE, ENTREVISTA).

Além de apontarem as dificuldades apresentadas pelos alunos, os professores colocam o quanto algumas intervenções levam à aprovação deles, de forma a gerar índices diferenciados, sem obrigatoriamente corresponderem à sua aprendizagem.

Novas plataformas para acesso aos alunos em sala de aula têm sido criadas, tal qual o Redação Paraná, onde os alunos digitam suas redações que passam por correção pelo professor, com número mensal determinado de produções e o Matific, plataforma vinculada à resolução de problemas de raciocínio lógico matemático. Acerca desses recursos, os professores declaram que:

[...] agora com a tal da plataforma “Redação Paraná” que por exemplo, é pra ser mais contextualizada as produções [...] trabalhei legal com os alunos, nós tínhamos a feira do conhecimento, só que isso eu não posso pôr na redação, na plataforma “Redação Paraná”, não é contado como redação, mas aí eu falei para a pedagoga “é uma produção de texto, gente, porque que não posso contar isso?”. (LIZ, ENTREVISTA).

[...] tem as plataformas de redação, para o ano que vem vai ter mais alguma novidade de língua portuguesa, há uma cobrança maior que se utilize na matemática o Matific para o Ensino Fundamental [...] eles estão sempre batendo nessa tecla, então eu vejo que os professores de língua portuguesa estão mais sobrecarregados [...]. (PETRA, ENTREVISTA).

E eu estou sobrecarregada, então eu tenho muita redação pra corrigir [...] eu e mais quatro professoras fomos chamadas para fazer a correção de redações de outros núcleos, [...] essas redações já foram corrigidas, a plataforma já tinha dado nota e os professores de português também. Porque eles estavam falando que estava havendo um boicote à plataforma. De que forma? O aluno ia lá, era cem palavras no mínimo, por exemplo, o aluno ia lá e colocava “kkkkkkkkkkk” até dar as cem palavras, e o professor dava 100. Então a SEED começou a verificar essas redações, as questões dos plágios. Eu me senti muito feliz, muito lisonjeada, porque eu fui uma das escolhidas pra estar “recorrigindo”, essas redações. Ao mesmo tempo que eu me senti muito bem fazendo, eu me senti muito mal, porque querendo ou não, um profissional já tinha corrigido aquilo [...]. (LILIAN, QUESTIONÁRIO).

A professora Liz externaliza que embora haja a plataforma de redação, as produções diversificadas dos alunos, condizentes com o currículo, não são validadas para a postagem. Embora o planejamento versasse sobre a produção coletiva de um material, como ele não seguia a formatação da plataforma, não pode ser considerado, infringindo assim sua autonomia na utilização de atividades em sala, bem como no seu sistema avaliativo.

A pedagoga Petra aponta que os recursos disponibilizados pela SEED – PR não são opcionais ao planejamento docente, sendo seu uso cobrado em sala de aula. A obrigatoriedade irrestrita tem apresentado resultados deflagrados pela professora Lilian, sobre o boicote à plataforma por parte dos professores, que, por sua vez, tem sido rebatido pela SEED – PR, com uma intensificação da cobrança e acareação das avaliações feitas pelos professores.

Popkewitz (1997, p. 166-167) discorre

A ênfase na eficiência possui sua própria ironia: o discurso da reforma tem pouco a ver com relacionar os meios com os fins, mas tem ao contrário, se tornado um domínio moral no qual os meios tornam-se os fins. [...] Desta forma, a ênfase na qualidade como quantidade é a forma mais explícita em que a razão torna-se instrumental, mais sutis são as classificações que criam distinções na prática escolar [...] Racionalização dos horários de aula, mais testes e avaliações, períodos mais longos, mais trabalhos em aula, novas

matérias e textos mais elevados. A quantidade se transforma em qualidade, e o objetivo é o processo de coordenação dos meios com os fins.

Em meio a todo o processo de intensificação de atividades discentes, com métricas delimitadas por sistemas e notas, bem como verificação de acessos e indicadores de taxa de uso de plataformas, a quantidade sobrecarrega alunos e professores.

A cobrança do governo é muito grande e pouca valorização. Pouca estrutura, investimento é pouco, é cobrança. Quando você se habitua com uma coisa, já vem outra e tu estás sempre ali, tu estás sempre sendo pressionado, eles pressionam a direção, a direção pressiona as pedagogas, as pedagogas pressionam os professores, é uma corrente, uma corrente sem fim. [...] As plataformas [...] na sexta-feira não havia internet lá, se não tem internet, eles já ligam perguntando porque não foi feito, por que que não foi acessado, agora tem as TV's, os "Educatron", se não fizermos a chamada, eles já ligam para o colégio perguntando por que motivo não foi para o "PowerBI". (MAURÍCIO, ENTREVISTA).

Os sistemas coligados e os recursos tecnológicos disponibilizados são rastreados quanto ao seu uso, não considerando que embora os equipamentos estejam em sala de aula, a escola tem uma dinâmica voltada à realidade dos alunos que não é estanque, conta com imprevistos, mudança de planejamento com base na realidade da turma, contextos distintos que surgem e precisam ser tratados.

Escolas em contextos diferentes terão diferentes capacidades, potencialidades e limites. Estes constituem um contexto material de interpretação e criam diferentes possibilidades práticas e restrições para a atuação e políticas e os quadros de expectativa dentro do qual as respostas à política são construídas. As atuações também dependerão, em certa medida, do grau em que certas políticas "encaixarão" ou podem ser encaixadas no interior do *ethos* e da cultura existente da escola ou mudar o *ethos* e a cultura. (BALL; MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 23).

Acerca do quanto as políticas impactam o cotidiano escolar, para além da intervenção direta sobre o uso de plataformas, há também o acompanhamento em sala de aula dos professores, pelos Diretores, e, por sua vez, de tutores do NRE, que os monitoram.

A SEED está fazendo com que os diretores vão para sala de aula observar a aula dos professores. Segundo o que é repassado, não no sentido de fiscalizar, ou de ficar lá medindo seu conhecimento [...]. Eu sou uma pessoa que eu sou muito aberta, então eu não tenho esse problema, sempre quando os diretores pedem "eu posso assistir as suas aulas?", tranquilo pode assistir, só que é interessante porque os diretores também sabem que em uma aula, não é o suficiente para tirar conclusões do meu processo todo. Eles têm essa consciência. [...] Então eu vou, eu dou a minha aula, o que eu planejei, o que

eu programei, [...] eu não mudo a minha dinâmica. [...] Então às vezes a minha avaliação [...] eles dão o feedback “a professora não utilizou naquele dia metodologias ativas, porque eles tão nessas metodologias ativas, né, mas eu conheço ela, eu sei que ela usa em outros momentos” [...] Já vem na defesa. (LILIAN, QUESTIONÁRIO).

A diretora, ela vai fazer observação na minha sala de aula, mas a tutora vai observar ela fazendo observação na minha aula. Aí esses dias, foi no colégio, a tutora da tutora observar essa tutora observar a diretora me observando. É sério isso. Então elas vão e as tutoras, elas vêm do Núcleo observar as diretoras e as tutoras têm o cronograma dela de observar as tutoras observando as diretoras e, é isso... E eu sinto que é um cumprimento que elas têm que estar fazendo. Então, aí a gente percebe assim que não tem valor realmente, não sei um valor pedagógico realmente. (LILIAN, QUESTIONÁRIO).

A professora Lilian demonstra o quanto a Diretora, compreendendo o que é a prática pedagógica docente, concebe que no ensino em sala de aula diferentes conteúdos são trabalhados de diferentes formas em cada turma. Não há como se adotar a todo o momento a metodologia que vem sendo exigida pela SEED – PR, partindo do pressuposto que a autonomia docente possibilita o melhor arranjo entre o que está no currículo e a realidade de sala de aula.

Um mecanismo externalizado pelos professores de controle de conteúdos em sala de aula, apontado em categorias anteriores, mas reforçado na fala do professor Marcos, é o RCO: “No sistema, no nosso livro no registro de classe *on-line*, o planejamento está pronto, registrado por eles.” (MARCOS, ENTREVISTA).

A pressão é igualmente apontada acerca das avaliações externas, tal qual a Prova Paraná, além do Saeb que já fazia parte do processo avaliativo dos alunos:

[...] nos anteriores não era sobre pressão antes da pandemia, nós não tínhamos essa história de Prova Paraná, a gente tinha Saeb, inclusive. Há dois anos atrás nós somos o tal lugar no Ideb. Então, a gente não trabalhava sob pressão. A gente desenvolvia os conteúdos, a gente trabalhava em grupo [...] poderia demorar em certo conteúdo. Mas eles aprendiam. Agora do jeito que está as aulas da Seed, se a gente for querer vencer da maneira que eles preparam lá e vencer todo conteúdo que está pronto no semestre [...]. (MANUELA, ENTREVISTA).

A fala da professora Manuela aponta, a exemplo de outros professores, o quanto os resultados obtidos pelos colégios no ano de referência do IDEB, critério de escolha para essa pesquisa, não era o enfoque principal das escolas. Havia o SAEB, mas um processo de maior autonomia das escolas que por meio de suas práticas alcançava a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos que reverberava no resultado obtido no IDEB.

Por sua vez, o modelo adotado da Prova Paraná tem amplificado a cobrança por resultados e segundo os professores não tem sido condizente com os conteúdos que são ensinados até a sua data de aplicação. Para atender à cobrança por resultados, os professores estão alterando seu planejamento, de maneira a preparar o aluno para as avaliações:

[...] nós tínhamos Prova Paraná agora semana passada, segundo planejamento a gente deveria trabalhar determinados conteúdos até o final do segundo trimestre, a realidade aqui é outra. Teve conteúdos cobrados nessa prova que eu não trabalhei com meus alunos “professor o que é o x o que é o y, tem x tem y”, então assim é complicado essa parte e isso reflete o que, índice, só que é o que o meu aluno sabe? Não é. (MARCOS, ENTREVISTA).

E daí nessa Prova Paraná que está acontecendo, tem turma que você está dando uma pincelada e tem turma que não vai ver quase nada. Estou tentando jogar alguma coisa na cabeça deles, mas não é fácil, tem que ter tudo, passo a passo para você chegar naquilo, agora você pegar uma coisa, pegar uma metade, o aluno fica meio perdido. (MANUELA, ENTREVISTA).

Por sua vez, os professores apontam que tal ação infringe seu processo educacional, não concordando com a prática que vem sendo adotada. Isto posto, eles têm dialogado com a equipe pedagógica que tem se posicionado junto aos NREs, questionando o sistema avaliativo, sem respostas.

[...] a gente já fez reclamação esse ano, porque as nossas diretoras fazem uma ata e enviam da nossa reclamação [...] elas mostram “oh, está aqui o que vocês falaram estou enviando”, mas até agora a gente não teve nenhum retorno. (LÍVIA, ENTREVISTA).

Dentro do exposto, o que se evidencia é que as políticas educacionais recentemente adotadas pela SEED – PR têm impactado as práticas pedagógicas dos professores dos colégios pesquisados por meio de recursos, plataformas, avaliações e monitoramento de aulas, que para além de os sobrecarregarem, influenciam na manutenção de atividades e rotinas que apoiavam o desenvolvimento dos alunos. Os professores sentem infringida a sua autonomia, pressionados por resultados e impelidos a atuarem de forma distinta do que acreditam perante seus alunos.

Embora as equipes gestoras corroborem com o pensamento docente se veem impelidas a cumprir as determinações, ainda que busquem por meio do capital simbólico das escolas, seus resultados em avaliações externas anteriores, demonstrarem por comunicados à SEED – PR que não compactuam com suas diretrizes e práticas.

Partindo do pressuposto que o desenvolvimento do aluno está relacionado ao desenvolvimento do professor, as atuais políticas educacionais desenvolvidas no Estado do Paraná impactam o desenvolvimento profissional docente. As formações continuadas presenciais versam apenas pelo alcance de indicadores e as formações *on-line* acerca do uso de metodologias e plataformas que concatenam com o modelo de educação meritocrático e pautado em competências e habilidades. A exemplo do impacto da BNCC (BRASIL, 2017), no âmbito educacional, nas DCNs de Formação de Professores (BRASIL, 2020b, 2020c), a formação continuada docente no Paraná tem sido modelada às conjunturas educacionais neoliberais.

Todo esse contexto está articulado à próxima subcategoria, das condições de trabalho dos professores.

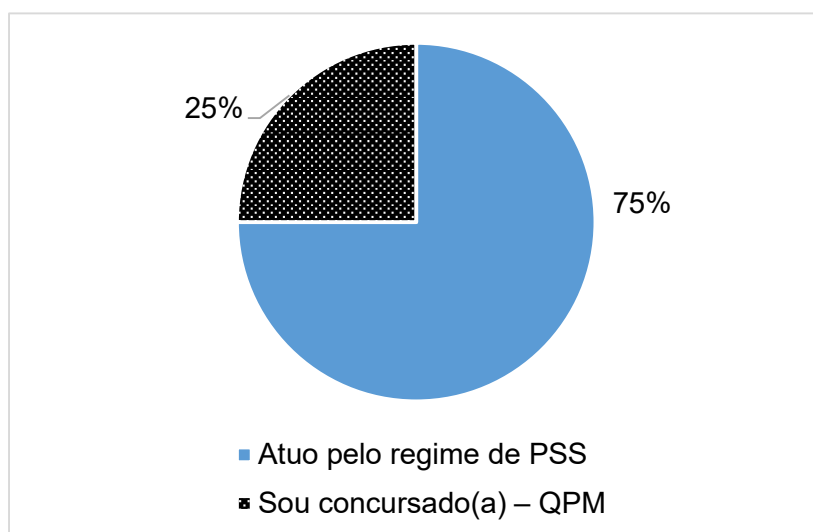
3.4.4 Condições de trabalho

Diniz-Pereira (2011, p. 48) apresenta alguns dos aspectos que permeiam as condições de trabalho do professor:

[...] salários dignos, autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos, salas de aula com um número reduzido de alunos.

Partindo desse pressuposto, integramos à subcategoria de condições de trabalho dos professores, seu regime de contratação e sua repercussão na formação continuada.

Gráfico 9 – Regime de contratação docente



Fonte: a autora.

A maior parte dos professores que integraram a pesquisa atua pelo regime PSS e segundo eles esse indicador corresponde à realidade de seus colégios: “[...] hoje se você for ver o quadro de professores do Estado, aqui na cidade PSS supera QPM.” (MAITÉ, ENTREVISTA).

A ausência de concursos públicos, bem como a realização de processos seletivos com a duração máxima de dois anos de contrato, exigindo a realização frequente de provas e nova escolha de escolas com base no resultado obtido, traz à tona a precarização a qual os professores têm sido expostos no Estado do Paraná.

A caracterização dos professores como “simples” professores e não como especialistas em educação funciona como um pretexto para a sua subordinação à burocracia escolar, bem como para a desqualificação de seu trabalho e a degradação de seu salário. (COSTA, 1995, p. 228).

A desqualificação do trabalho docente é demonstrada, também, pela dificuldade de estabelecer vínculo com as escolas que atuam: “[...] por serem professores PSS acaba tendo essa rotatividade.” (PÉROLA, ENTREVISTA).

A rotatividade docente é somada à falta da estabilidade e por não haver no regime de contratação PSS um plano de carreira, que valorize e motive o professor em sua formação continuada e em seu desenvolvimento profissional.

Na relação estabelecida por Diniz-Pereira (2011) sobre o trabalho em uma única escola, as condições de trabalho a que os professores, tanto PSS quanto QPM, são submetidos também estão correlacionadas à gestão de suas aulas para

fechamento de sua carga horária de trabalho, impactando inclusive seu horário de alimentação e/ou descanso:

[...] 2018 que eu trabalhava aqui no colégio e a tarde eu tinha outra escola do Campo, então eu saí daqui era 11h45min, o ônibus chegava no centro da cidade 12h25min, o ônibus que ia para essa outra escola ele já estava saindo. Então esse horário de almoço eu passava todo dentro de um ônibus, não conseguia fazer nada. (MAITÉ, ENTREVISTA).

Nós temos cobrança demais e funcionários de menos para trabalhar, é isso está nos deixando angustiados, sabe, talvez tenhamos perdido um pouco da qualidade e talvez um pouco dos alunos também por isso, sabe, porque infelizmente já não consegue manter o mesmo ritmo com duas pessoas [...] o Estado precisa nos dar mais recursos humanos, pra que a gente consiga fazer as coisas com qualidade. (PETRA, ENTREVISTA).

De acordo com Costa (1995, p. 239), os professores são

[...] em geral extenuados/as protagonistas de uma longa jornada de trabalho, durante a qual enfrentam precárias condições materiais no exercício de suas atividades. São atingidos por um crescente processo de desqualificação profissional, seja pela fragmentação do ensino, seja pela superficialidade de sua formação ou pela inexistência ou precariedade de seu preparo em serviço. Seus salários, em geral, estão aviltados, restringindo, cada vez mais, o acesso a bens culturais e ao lazer.

As condições materiais precárias são trazidas pelos professores, principalmente em face das cobranças que recebem para o uso de plataformas e recursos tecnológicos:

[...] na escola só tem dois computadores, não temos um laboratório de informática. E onde eles fazem daí, né? Tem que ficar revezando os alunos. (LIA, ENTREVISTA).

Eu tenho que aumentar, dar um zoom ali e ainda assim tem aluno que não enxerga. Então porque não comprar uma TV maior, bem maior, que o aluno pudesse enxergar? Sabe, então muita coisa que é ilusão, que a realidade não é bem essa. Isso que nós temos turmas pequenas, imagina uma turma com 40 alunos. (MANUELA, ENTREVISTA).

Para conseguir atender às demandas que são apresentadas, a exemplo do que foi apresentado na subcategoria de formação *on-line*, os professores buscam por conta própria estratégias para usar os recursos que são encaminhados para a escola, tendo em vista que não recebem capacitação para tal, ou ela é tardia quanto à cobrança de seu uso.

Eu estou meio perdida também, eu vejo que o meu trabalho não é isso que eu faço, meu trabalho é outro, e daí trabalhar sob pressão com essas provas

me deixa às vezes meio desanimada, angustiada, sabe? Porque não é do jeito que eu gosto trabalhar. [...] Que nem agora tem a plataforma de matemática, Matific. Então a professora não veio aqui ainda, mas eu me virei por conta de descobrir como é que faz [...] Eu faço à noite. Eu trabalho de manhã, de tarde e à noite. Mas eu não ganho pra trabalhar tudo isso, porque não dá tempo nas horas-atividades, não. (MANUELA, ENTREVISTA).

O trabalho para além das horas-atividades foi apontado pelos professores de forma recorrente, como uma estratégia para conciliar o volume de atividades que têm sido cobrado deles, bem como para conseguir estudar, planejar e se dedicar aos cursos que estão realizando da SEED – PR. Por meio dessa rotina, identifica-se o motivo da dificuldade dos professores se dedicarem à formação continuada por conta própria.

Eu só estou em duas escolas [...] Quando não dá tempo aqui, como eu tenho dois pequeninos em casa, a gente tenta manter uma rotinha de sono, pra ver se eu consigo adiantar as minhas coisas, e é nesse momento que eles dormem, que eu sou dona de casa e professora ao mesmo tempo, que daí você coloca uma roupa pra lavar e vai estudar um pouco, adianta um pouco da escola, estende a roupa, e assim a gente vai fazendo. Ou então, à noite, depois que as crianças vão dormir, espalhamos os cadernos, e lá vamos nós. (MARIANA, ENTREVISTA).

Eu acho que tudo tá passando tão rápido que nós não estamos vivendo, nós estamos apenas sobrevivendo. (LIA, ENTREVISTA).

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 128-129) refletem a respeito dessa relação e a tensão dos professores entre o que acreditam, conseguem realizar e no que são impelidos a fazer:

[...] são as tensões imanentes entre os interesses da escola e os interesses dos alunos [...]. Em sua prática diária, os professores movem-se entre diferentes estados emocionais em um contexto de sobrecarga e falta de tempo.

E essa sobrecarga tem se demonstrado no adoecimento docente, conforme fala do professor Maurício:

[...] em busca de resultados aqui no Estado do Paraná, eles estão massacrando os professores, tão massacrando. Tem professores doentes, tem professores que não conseguem mais entrar numa sala de aula, tem professores que já estão indo em psicóloga, psiquiatra, não estão conseguindo mais trabalhar [...] a pressão é tanta [...] (MAURÍCIO, ENTREVISTA).

O processo de adoecimento docente é discutido por Curado (2020, p. 117) e corrobora com o relato do professor Maurício:

Este processo atribui ao trabalho docente uma crescente demanda de novas atribuições, que causa o adoecimento e a intensificação, pela falta de tempo para as atividades mais básicas da vida humana e pelo sentimento de cansaço crônico dos trabalhadores intelectuais em função do excesso de trabalho. Quando se observa a lista de competências na Resolução (DCN's – Formação), ora em debate, vê-se claramente o processo de intensificação, pois há pressão exercida sobre o papel realizado pelos professores, ou seja, exigências de cunho moral e profissional.

Um fator a se considerar é que, ainda que fatores, como integração, valorização tenham composto a categoria Formação continuada e desenvolvimento em contexto, bem como aspectos vinculados à categoria das Especificidades das escolas pesquisadas tenham trazidos elementos positivos acerca da microestrutura escolar, quando analisadas em um plano macroestrutural são impactadas pelas condições de trabalho postas pela política da SEED – PR.

Vê-se nisso o preço da performatividade, da gestão com viés administrativo em vez de pedagógico e o foco em resultados quantitativos por parte do governo, fragilizando tanto a formação quanto a atuação docente. Mas onde o que “parece ser um conjunto de prescrições mínimas para todos, somente disfarça uma forma específica de regulamentação para aqueles que são social e economicamente prejudicados” (POPKEWITZ, 1997, p. 210), ao dificultar a ação docente com o propósito de uma formação humana dos alunos, aprofundada, dando-os subsídios para a vida social, em uma perspectiva crítica e reflexiva acerca da realidade.

Considerando que a realização da pesquisa ocorreu em meio à pandemia de Covid-19, a fala dos professores em vários momentos relacionou o momento pandêmico às condições de trabalho dos professores. Versaram tanto por dificuldades que foram potencializadas pela intensificação do trabalho, por conta do regime de aulas *on-line* e na sequência híbrido, quanto por consequências dos modelos pedagógicos adotados:

[...] muitos eles não tinham acesso à internet, então a gente fazia muita atividade impressa para eles [...] e o “Meet” não era todas as aulas, era uma vez por semana que a gente conseguia fazer, mas mesmo assim não atingia a todos, o total de alunos [...] muitos não acessavam, quando a partir de um momento o “Meet” passou a valer como presença para eles, muitos entravam, fechavam a câmera e o microfone e nem acompanhavam a aula. Era só para estar ligado os dados lá e nisso perderam muito conteúdo, a gente está sentindo isso agora. (MAITÉ, ENTREVISTA).

O momento da pandemia, segundo os professores, ora por questões objetivas, ora por questões emocionais, afastou os alunos das atividades escolares. As consequências das lacunas na aprendizagem têm sido sentidas agora.

Por sua vez, a falta de preparo dos docentes foi comparada à realidade atual, acerca de novos equipamentos que chegaram às escolas e eles não sabem como são, bem como seu funcionamento, os *Educatrons*⁵³

[...] como trabalhar com aluno na pandemia? a gente não teve formação. A gente foi na cara e na coragem. A gente aprendeu a usar o “Meet” agora veio “Educatron” para as escolas. (MANUELA, ENTREVISTA).

A relação entre a realidade atual, de desenvolvimento dos alunos e a aprendizagem na pandemia foi igualmente apontada pela professora Mariana:

As escolas, assim, a defasagem de aprendizagem está muito grande. Então a gente planeja uma coisa, e quando a gente senta, chega em sala de aula, é completamente diferente [...] Porque quando eles colocaram por exemplo, o “Classroom”, as “Meets”, eles jogaram a bomba no meio da sala de aula. Colocaram todos os professores numa sala de aula, e jogaram literalmente uma bomba. Porque eles não instruíram, não falaram, não explicaram e a gente foi aprendendo na raça. Daí enquanto um professor aprendia, explicava para o outro, reunia três quatro professores, [...] até que todo mundo foi se integrando. Mas assim, que nem eu falei, é a gente pela gente. Se esperasse pelo governo. (MARIANA, ENTREVISTA).

Novamente a falta de preparo dos professores e o contexto pandêmico são abordados, complementados pelo ponto de vista da pedagoga Petra, sobre a mudança de hábito de estudos dos alunos:

[...] a gente está enfrentando dificuldades como as outras escolas, a pandemia trouxe eles de volta muito preguiçosos para estudar [...] na pandemia ele recebia a avaliação para fazer e pesquisava no Google e ele tirava 10. E agora ele precisa sentar, ele precisa estudar pra fazer essa avaliação, então tudo está influenciando, penso que esses quase dois anos de afastamento da escola vai demorar muito tempo para gente colocar as coisas no ritmo de novo. (PETRA, ENTREVISTA).

Por sua vez, a pedagoga Pérola faz a relação da realidade das escolas, da integração do corpo docente a uma superação por parte do colégio às consequências do período de ensino remoto ao longo da pandemia: “[...] mas a gente no retorno

⁵³ Segundo o *site* da SEED-PR (PARANÁ, 2022q), tratam-se de equipamentos compostos por uma Smart TV de 43 polegadas, computador, webcam, microfones, teclado com mouse pad e pedestal regulável. De acordo com a Secretaria, o equipamento pode ser usado para apresentação de conteúdo multimídia em sala de aula e para videochamadas com outros professores ou palestrantes.

presencial encontrou bastante dificuldade, mas graças a Deus, por conta de toda essa nossa parceria a gente está conseguindo superar, sabe?” (PÉROLA, ENTREVISTA).

Pesquisas recentes têm demonstrado o quanto a Covid impactou os processos educacionais no Paraná, o desenvolvimento de alunos e o trabalho docente⁵⁴. Ainda assim, considerando as categorias anteriores que versaram sobre características específicas dos professores, alunos, formação e desenvolvimento docente, que salientam as especificidades dos colégios em que ocorreu a pesquisa, identifica-se o impacto que o estado pandêmico causou, igualmente, aos colégios.

Da mesma forma, ao se analisar os dados da categoria específica das políticas educacionais da SEED-PR, evidencia-se que medidas paliativas e temporárias para suprir a impossibilidade de formações continuadas presenciais têm sido efetivadas, ainda que os colégios tenham retomado suas atividades presenciais. Em uma miscigenação de controle de conteúdos disponibilizados, capilaridade, quantidade de participantes potencializada e redução de custos, o que se vê como resultado do período pandêmico é uma precarização acentuada da formação docente da rede pública paranaense.

⁵⁴ Para maior aprofundamento, sugere-se a leitura do *e-book*: Portelinha et al. (2021). Trata-se de uma investigação realizada pelo Grupo de Pesquisa “Ensino Superior, Formação e Trabalho Docente”, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* Francisco Beltrão, que pesquisou as implicações do ensino a distância, de maneira remota, para o trabalho docente ao longo da pandemia da Covid-19, dos professores vinculados à SEED – PR.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi motivada pela percepção da pesquisadora de que a formação continuada tinha um papel relevante no desenvolvimento dos professores, fruto de sua dissertação e das inquietações que discorreram após sua conclusão. No intento de aprofundar seus estudos sobre a formação continuada de forma a compreender sua relação com o desenvolvimento profissional docente, a incursão pelo Doutorado se deu início.

A tese apresentou como objetivos conhecer a proposta de formação continuada ofertada pela SEED – PR aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental; discutir como ocorre a formação continuada dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas públicas do Paraná; e desvelar as possibilidades de desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental por meio da formação continuada ofertada no espaço escolar na rede pública do Paraná. Para atingi-los, a questão que norteou as discussões e as análises foi: Como ocorre a formação continuada dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas públicas do Paraná e qual sua relação com o desenvolvimento profissional docente?

Para tal, a pesquisadora partiu da possibilidade de que o desenvolvimento do aluno pode estar associado ao desenvolvimento docente. Por conta disso, por meio dos dados do IDEB, do ano de 2019, identificou quatro colégios cujo resultado estava com média igual ou superior a 7,0. Selecionou como agentes da pesquisa pedagogas e professores de português e de matemática, disciplinas contempladas na composição do indicador, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, produzindo os dados por meio de questionários e entrevistas junto a eles. Os dados analisados possibilitaram que os objetivos fossem alcançados e a questão norteadora da tese fosse respondida, tal qual se apresentará na sequência.

Infere-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**. Os encontros **presenciais** perfizeram os dias de estudo e planejamento, que ocorreram predominantemente no início de cada ano letivo e no retorno das férias de julho. Trataram-se de três dias planejados pela SEED – PR, com um cronograma preestabelecido, cujos materiais e discussões foram determinados e encaminhados às equipes pedagógicas. Segundo as pedagogas isso aconteceu com pouca

antecedência para a leitura e adequação. Com base no material produzido, tanto no levantamento realizado no *site* da SEED – PR quanto por meio das entrevistas e questionários aplicados, a predominância das discussões dos dias de estudo e planejamento aconteceu em torno dos dados compilados da Secretaria de Educação acerca de frequência, nota e adesão dos alunos às plataformas digitais do governo, tal qual Redação Paraná e Matific. Integraram os dias de estudo os resultados dos colégios no IDEB, entretanto, houve o apontamento dos docentes e equipe pedagógica que as análises vinham compiladas, não havendo espaço para discussão e compreensão dos indicadores.

Tendo em vista o caráter performativo de formação continuada que vinha sendo adotada, identificou-se nas quatro escolas pesquisadas uma adequação do cronograma da SEED – PR. As equipes pedagógicas compilaram todo o conteúdo endereçado a elas, cumprindo a determinação imposta, por meio da infidelidade normativa, ou seja, da adaptação ao proposto. As escolas debateram sucintamente os números encaminhados, realizaram a leitura das diretrizes da Secretaria e de textos de sua autoria, destinando o restante dos dias de estudo e planejamento às questões específicas dos colégios.

Conforme apontado por professores e pedagogas, nessas oportunidades eram compartilhados conhecimentos angariados individual ou coletivamente pelos professores, com o acompanhamento das pedagogas. As situações relacionadas ao desenvolvimento dos alunos e planejamento das turmas eram abordadas coletivamente e a organização para o semestre letivo era apresentada aos professores. Nessa ocasião, os novos professores eram integrados e, em alguns casos, houve nos colégios a compilação do funcionamento escolar em manuais que orientavam os professores.

Por sua vez, a integração dos professores e equipe pedagógica acontecia tanto nos horários de deslocamento aos colégios, quanto nas horas-atividades e nos encontros em intervalos. A relação das pedagogas e professores, embora externalizada como insuficiente em tempo e momentos oportunizava, dentro do possível, o acompanhamento docente e a formação individualizada do professor junto à pedagoga. Tratava-se do *habitus* e da experiência de pedagogas e professores que estiveram ou estavam na escola, sendo indicativos, inclusive por parte dos docentes, dos resultados de desenvolvimento de seus alunos. Identifica-se tal característica das escolas como um de seus diferenciais, um ambiente integrativo de trabalho, que

promovia o sentimento de valorização dos profissionais pelos alunos e famílias, que perpassava sua satisfação pelo desenvolvimento discente. Os colégios englobavam práticas pedagógicas que eles adotaram, validaram e motivaram a realização de acompanhamento, trocas e vínculo afetivo e profissional entre professores, alunos e famílias.

Por sua vez, tal acompanhamento tem sido monitorado dentro do programa de tutoria pedagógica, que havia sido contemplado nos achados da pesquisa no *site* da SEED – PR. Diretores e tutores dos NREs acompanhavam as aulas dos professores, com o propósito de avaliar as práticas pedagógicas, em especial, as associadas às metodologias ativas (temática igualmente valorizada na Escola Digital do Professor, no *site* da Secretaria), em confluências às DCNs 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 SEED – PR. O que poderia caracterizar um momento de formação continuada presencial por parte do Estado deflagrava a coerção e formatação dos professores, sob a alegação de adoção de métodos eficazes de ensino. Tal prática denotava a violência simbólica adotada pela SEED – PR, perfazendo discursos de performatividade docente sob o viés de busca de uma educação dentro dos seus padrões de qualidade.

Percebe-se, dessa maneira, que os momentos presenciais de formação de professores ocorriam sob duas perspectivas, uma formação estatista (FORMOSINHO, 2014), de cunho prescritivo e verticalizada, que partia do governo estadual, bem como uma formação centrada na escola, que partia da equipe pedagógica e dos professores das escolas. Se, por um lado, a formação padronizada garantia à SEED – PR a possibilidade de capilaridade de informações que considerava oportunas de compartilhamento, envelopava e circunscrevia a discussão e formação docente sob sua ótica, dando pouco espaço às equipes escolares de reflexão sobre sua prática. Reproduzia a lógica neoliberal, acentuada no governo de Ratinho Júnior, trazendo para o momento formativo o viés administrativo de análise de dados e de números sem relacioná-los à realidade das escolas, dos alunos e suas particularidades sociais, econômicas e culturais. Por sua vez, a formação centrada na escola se pautava em atender às necessidades docentes, centrar-se em processos de melhorias para os professores e alunos, discutir a realidade e buscar estratégias para o ensino e a aprendizagem docente. Entretanto, deixava claramente transparecer a falta de

respaldo teórico em tais discussões. Os referenciais que embasavam os professores, oriundos da formação continuada que buscavam por conta própria em especializações, leituras e cursos que não eram ofertados na escola, enriqueciam as discussões, problematizavam as práticas, levavam a reflexões individuais e coletivas, mas não contavam com um eixo teórico norteador. Atribui-se a dificuldade da realização do estudo teórico dos professores pelas condições de trabalho e dinâmicas escolares, que os extenuavam, embora houvesse de sua parte a intencionalidade de estudos e aprofundamentos. Dessa maneira, embora houvesse nas escolas o espaço de formação em contexto, ele estava sendo falho no sentido de não proporcionar às escolas um espaço sistematizado de leitura, pesquisa e de possibilidade da práxis educativa por todos os professores em conjunto com a equipe pedagógica.

Parte da dificuldade em se estabelecer essa relação entre a produção científica e a escola acontecia em razão do estrangulamento que as escolas tinham acerca de oportunidades de formação em parceria com Instituições de Ensino, como as universidades. Todos os colégios pesquisados contavam com universidades públicas em sua região, local de formação inicial predominante dos professores pesquisados. Entretanto, os sistemas de gestão escolar que adotavam o controle das aulas e conteúdos a serem ministrados aos alunos, bem como a obrigatoriedade da hora-atividade no espaço escolar, dificultavam que as equipes gestoras trouxessem ou liberassem professores para formações nas universidades, quiçá parceria em projetos.

O acesso a cursos para os professores ocorreu por meio da SEED – PR somente de **maneira on-line**. Os dados produzidos nos questionários e entrevistas corroboraram, assim, com a pesquisa feita no *site* da Secretaria.

O PDE, formação referenciada positivamente pelos docentes, transitou da oferta presencial com as universidades para o formato *on-line* e se encontrava em fase de retomada de oferta. Sendo assim, predominantemente a formação docente acontecia por meio do curso Formadores em Ação. Tal formação ocorria de acordo com o horário escolhido pelo professor e, dentre os pesquisados, todos que o fizeram cursaram-no em contraturno ao trabalho, pela viabilidade de ajuste do curso com as aulas nas escolas. O curso ocorria por meio de um Formador, professor que realizou um curso para tal, e demandava entre duas e duas horas e meia por semana dos professores para o encontro síncrono. O conteúdo do curso, consoante aos achados no *site* da SEED – PR (PARANÁ, 2022m, p. 3), era escolhido pelos professores com

base em suas demandas, com vagas limitadas. A conclusão do curso era associada à pontuação em processos seletivos, o que favorecia a aprovação em melhor colocação dos professores que os realizavam.

De maneira predominante, dentre os professores pesquisados, evidenciou-se que os cursos não têm atendido suas expectativas. Pautavam-se em temáticas que inicialmente chamavam sua atenção, em especial, as vinculadas à tecnologia e metodologias de ensino, mas por ocorrerem de forma remota, após o período pandêmico de ampla exposição ao universo digital e pautarem-se em trocas de “boas práticas” 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.

Por sua vez, os conteúdos disponibilizados na Escola Digital do Professor (PARANÁ, 2022d), tal como o Canal do Professor na plataforma Youtube, não foram referenciados pelos professores e pedagogas. Quando questionados sobre o material, externalizaram que fizeram seu uso, em especial, ao longo da pandemia, mas que geralmente os materiais vinculados aos recursos digitais e metodologias de ensino (predominantes em postagens no Canal ao longo de 2021), que os apoiavam em meio a novos recursos de ensino, tinham sua postagem tardia, posterior à sua necessidade. Quando o material era divulgado, os professores por conta própria haviam aprendido como acessar e utilizar materiais, compartilhando as aprendizagens entre os pares. O acesso e utilização da Escola Digital, bem como de seus conteúdos, não era acompanhado pelas pedagogas, que apontaram a falta de tempo e oportunidade de assisti-los e compartilhá-los com os docentes.

A falta de tempo, o volume de atividades a desenvolver, a ampliação de plataformas para alimentação e utilização junto aos alunos, bem como o engessamento dos planejamentos via RCO, foram alvo de constantes apontamentos por meio dos professores e pedagogas. Professores dedicavam parte de seu tempo de descanso e lazer para preparação de aulas, correção de atividades, bem como estudos individuais para conseguir ter subsídios para suas aulas. Apontaram que as horas-atividades eram poucas, fragmentadas e dificultavam em seu tempo de realização a execução do montante de tarefas a serem realizadas. Sentiam-se desvalorizados pelas políticas educacionais que infringiam sua autonomia, tal qual o “Se Liga”, pelas condições de trabalho a que eram impostos, bem como pelo regime

de contratação, ora pautado em processos seletivos, ora pelas dificuldades de ascensão na carreira.

Por sua vez, quando estabeleceram a relação de valorização acerca do espaço escolar, colocaram que eram respeitados e integrados aos colégios pesquisados. Apontaram que as famílias eram participativas, acompanhavam o desenvolvimento e as atividades escolares dos alunos, que a gestão escolar os apoiava, dava subsídios para o seu trabalho, promovia espaço de escuta e trocas. Deixaram evidente, também, a diferença que existia na atuação nos quatro colégios da pesquisa. Colégios pequenos, com poucas turmas, os quais, por sua vez, contavam com poucos alunos em sala, predominantemente oriundos dos anos iniciais do Ensino Fundamental ofertados no mesmo espaço escolar, no turno vespertino. Os alunos eram integrantes da comunidade escolar, cujos pais também frequentaram a escola, com uma diferenciação demarcada de capital cultural e econômico frente a outras escolas que atuavam. Apontaram que o *habitus* dos alunos e familiares era diferente quanto ao estudo e imperava uma cultura de valorização pela escolarização, vista como maneira de oportunizar para esses estudantes o acesso ao Ensino Superior na “cidade”. Pelo capital simbólico constituído por essas escolas ao longo dos anos, tanto pelo acesso de seus egressos historicamente em graduações quanto pelos resultados em avaliações externas, havia um movimento em todos os colégios pesquisados de matrícula de alunos de outras localidades, em busca do ensino reconhecidamente ofertado por elas.

Isto posto, é importante desvelar que a escolha e a permanência dos professores nesse espaço envolvia a distinção que existia de seu público, oportunizando condições diferenciadas de ensino, logo, de aprendizagem dos alunos. Eram espaços que embora não tivessem uma estrutura física diferenciada, contavam com o apoio das famílias, tanto no estudo quanto na aquisição de materiais escolares, a exemplo das apostilas. Por sua vez, nas falas de pedagogas e de professores era clara a ideia que nem todos gostavam das regras que estavam arraigadas nos colégios, tanto para alunos, familiares quanto professores. Tratava-se de um regime de acompanhamento diferenciado que dispunha de recursos, mas cobrava os resultados. Assim, nem todo o professor permanecia na escola, tampouco os alunos, ora por não deter o capital econômico, ora o cultural que permeava a instituição, o que representa outro aspecto dos resultados dos indicadores dos colégios pesquisados: a seleção de alunos e professores.

Por sua vez, identifica-se que a somatória da formação inicial, dos conhecimentos docentes imbricados no capital cultural, bem como o *habitus* professoral associado à experiência dos professores e a sua realidade de trabalho, em conjunto com o processo de formação continuada, possibilitam o desenvolvimento docente nos colégios pesquisados. Logo, a tese da pesquisa se confirma, tendo em vista que a formação continuada docente pode ocorrer no contexto escolar, considerando a realidade dos professores, suas necessidades e anseios, possibilitando o seu desenvolvimento profissional. Seus reflexos positivos foram atribuídos à experiência e integração de professores e pedagogas, ao trabalho coletivo desenvolvido nas escolas, apesar da formação continuada ofertada pela SEED – PR.

Isso foi evidenciado nos dados produzidos em questionários e relatórios em que professores descreveram o quanto se desenvolveram, desde sua graduação, que os alicerçou, mas propiciou o acesso a outros estudos e aprofundamento. O quanto o dia a dia da escola, o contato com os alunos os motivou a aprender mais, vendo o aluno se desenvolver e buscando conhecimento para atender às demandas levantadas pelos discentes. Se dava pelo conhecimento da escola, pela experiência que arrimava seu conhecimento pedagógico do conteúdo. Mas, certamente, tal desenvolvimento poderia ser mais significativo se as formações continuadas da escola e da SEED – PR não estivessem desassociadas. Se a formação no espaço escolar tivesse um maior aparato teórico, se os encontros formativos voltassem à necessidade de professores e alunos, com reflexões teoricamente fundamentadas. Assim como, se as formações continuadas externas, como as pós-graduações, fossem mais valorizadas em processos de ascensão de carreira pela SEED – PR, sendo dadas as devidas condições para sua realização, como tempo para o estudo e dispensa do trabalho.

Conclui-se, dessa maneira, que embora ocorra nos espaços escolares pesquisados, o desenvolvimento profissional dos professores e, por conseguinte, de seus alunos, envolvendo os seus processos formativos por conta própria, em contexto e por meio da SEED – PR, poderia ser mais abrangente, consistente, valorizada e coerente com a realidade.

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. Por sua vez, as formações em contexto, embora tenham promovido o desenvolvimento dos professores, para se darem na perspectiva da práxis educativa, necessitam de um ancoramento teórico, o que poderia acontecer junto a universidades e associadas à pesquisa científica (CURADO, 2020).

Esta pesquisa se encerra com o questionamento: até quando as escolas conseguirão manter o regime de adaptação de formações, de práticas pedagógicas, de acompanhamento de alunos e professores? Todas essas ações têm sido, ora em concomitância, ora em tangenciamento às políticas do governo estadual. Acontecem porque dentro do corpo docente e pedagógico existem profissionais comprometidos e experientes, concursados ou de processos seletivos, que têm conseguido se manter nos colégios, estruturando e sendo estruturados pelas práticas pedagógicas que adotam. Mas, até quando não sucumbirão às pressões da SEED – PR?

Da mesma forma, questiona-se: dentre as diferenças significativas de estruturas físicas, organizacionais, de capitais culturais e econômicos dos alunos e de seus professores, valer-se dos resultados obtidos pelos colégios pesquisados junto ao IDEB é parâmetro para que os demais, em diferentes contextos, sejam cobrados para obterem os mesmos escores?

Tendo em vista essas questões, tem-se claro que mais pesquisas precisam ser realizadas no âmbito da educação paranaense e no âmbito da formação de professores no Estado do Paraná, acompanhando e dando luz às políticas públicas que têm sido adotadas, produzindo dados e continuando a defesa da educação pública e da autonomia docente.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 53-60, maio 1992.

ANFOPE. **Documento final do XX Encontro Nacional da Anfope** - Política de formação e valorização dos profissionais da educação: resistências propositivas à BNC da Formação Inicial e Continuada. Rio de Janeiro: 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

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

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. (org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2017a.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BOURDIEU, P. **A produção da crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. Porto Alegre: Zouk, 2018.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

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

BOURDIEU, P. **Esboço para uma auto-análise**. Lisboa: Edições 70, 2005.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.) **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'água, 2003.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Edições 70, 2020a.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora Unesp, 2004b.

BOURDIEU, P. Para que serve o sociólogo. *In*: VALLE, I. R.; SOULIÉ, C. (org.). **Pierre Bourdieu: uma sociologia ambiciosa da educação**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2019.

BOURDIEU, P. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições 70, 2017b.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

BOURDIEU, P. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro, Zahar, 1997.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, P. **Sociologia Geral**, vol. 1: lutas de classificação: Curso no Collège de France (1981-1982). Petrópolis: Vozes, 2020b.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 8 jul. 2021.

BRASIL. Lei n. 13005, de 25 de junho de 2004. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Edição Extra: seção 1, Brasília, DF, p. 1-1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1-9, 20 dez. 1996.

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.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 16 de maio 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 31, 09 de abr. 2002.

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, 02 de julho 2015.

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, 10 fev.2020c.

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. 4, de 17 de dezembro de 2018 - Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 120, 18 dez.2018.

BRASIL. **Resultados**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. 2020d. Acesso em: 4 dez. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CURADO, K. A. *In*: UCHOA, A.; LIMA, A. M.; SENA, I. P. F. S. (org.). **Diálogos críticos, volume 2**: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 102-122.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-Formação. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 53-71, jul./set. 2021.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. *In*: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (org.). **Formação de professores S/A**: tentativas de privatização de docentes da educação básica no mundo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 19-30.

DOMINGUES, T. G.; TOZETTO, S. S. Lee Shulman e suas contribuições para a formação de professores por meio dos conhecimentos docentes. *In*: TOZETTO, S. S. (org.). **Formação de professores**: referenciais teóricos e metodológicos internacionais. Curitiba: Intersaberes, 2021.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade na educação**: conceitos e definições. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FERREIRA, F. I. A formação e seus efeitos: do modelo escolar à formação em contexto. *In*: FORMOSINHO, J. **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009. p. 329-344.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORMOSINHO, J. *et al.* **Autonomia da escola pública em Portugal**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

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

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Contextos burocráticos e aprendizagem profissional. *In*: FORMOSINHO, J.; MACHADO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Formação, desempenho e avaliação de professores**. Ramada: Edições Pedagogo, 2010. p. 51-76.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Diversidade discente e equipas educativas. *In*: FORMOSINHO, J.; ALVES, J. M.; VERDASCA, J. **Uma nova organização pedagógica da escola**: caminhos de possibilidade. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2016.

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

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Formação Contínua de Professores em Portugal e a ação dos centros de formação de associação de escolas. *In*: FORMOSINHO, J.; MACHADO, J.; MESQUITA, E. **Luzes e sombras da formação contínua**: entre a conformação e transformação. Ramada: Edições Pedagogo, 2014. p. 83-99.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. MESQUITA, E. Docência e integração na educação básica em Portugal. *In*: FORMOSINHO, J.; MACHADO, J.; MESQUITA, E. **Formação, trabalho e aprendizagem**: tradição e inovação nas práticas docentes. Lisboa: Edições Sílabo, 2015a. p. 57-82.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. MESQUITA, E. Formação e trabalho – tradição e inovação nas práticas docentes. *In*: FORMOSINHO, J.; MACHADO, J.; MESQUITA, E. **Formação, trabalho e aprendizagem**: tradição e inovação nas práticas docentes. Lisboa: Edições Sílabo, 2015b. p. 83-101.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. *In*: FORMOSINHO, J. **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009. p. 143-164.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, M. W; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-73.

GRENFELL, M. Teoria do Campo. *In*: GRENFELL, M. **Pierre Bourdieu**: conceitos fundamentais. Petrópolis: Vozes, 2018.

GROSSMAN, P. L. The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education. New York: Teachers College Press, 1990.

GUIDI, J. A. **A influência do IDEB na formação continuada de professores**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2013.

IBGE. **Renda per capita 2021**. 2021. Disponível em : https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Renda_domiciliar_per_capita/Renda_domiciliar_per_capita_2021.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). **Apresentação**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 8 jul. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Apresentação**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 12 jan. 2023.

JUSTUS, M.B. **Programa de formação continuada de professores do Estado do Paraná na modalidade de semanas pedagógicas 2007-2014**: uma análise a partir da avaliação dos pedagogos. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

LAHIRE, B. Campo. *In*: CATANI, A. M. *et al.* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 64-66.

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

MACHADO, D. D. **Indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência em música nos anos finais do ensino fundamental**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MACHADO, J. Cultura participativa e formação de professores. *In*: FORMOSINHO, J.; MACHADO, J.; MESQUITA, E. **Luzes e sombras da formação contínua**: entre a conformação e transformação. Ramada: Edições Pedagogo, 2014. p. 27-56.

MESQUITA, E. Formação inicial, profissão docente e competências para a docência: a visão dos futuros professores. *In*: FORMOSINHO, J.; MACHADO, J.; MESQUITA, E. **Formação, trabalho e aprendizagem**: tradição e inovação nas práticas docentes. Lisboa: Edições Sílabo, 2015. p. 19-41.

MESQUITA, E.; FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação. *In*: FORMOSINHO, J.; MACHADO, J.; MESQUITA, E. **Formação, trabalho e aprendizagem**: tradição e inovação nas práticas docentes. Lisboa: Edições Sílabo, 2015. p. 43-56.

MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 511-518, set./dez. 2006.

MONTAGNER, M. A; MONTAGNER, M. I. A teoria geral dos campos de Pierre Bourdieu: uma leitura. **Tempus – Actas de Saúde Coletiva**, v. 5, n. 2, p. 255-273, 2 jun. 2011.

MONTERO, P. Antropologia reflexiva. *In*: CATANI, A. M. *et al.* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 33-35.

MOVIMENTO PELA BASE. **Quem somos**. 2022. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

NOGUEIRA, C. M. M. Agente. *In*: CATANI, A. M. *et al.* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017a. p. 26-28.

NOGUEIRA, C. M. M. Capital Cultural. *In*: CATANI, A. M. *et al.* (org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017b. p. 103-106.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. *In*: FORMOSINHO, J. **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Do modo de aprender ao modo de colaborar: para uma pedagogia da colaboração docente. *In*: FORMOSINHO, J.; MACHADO, J.; MESQUITA, E. **Formação, trabalho e aprendizagem**: tradição e inovação nas práticas docentes. Lisboa: Edições Sílabo, 2015. p. 9-12.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PARANÁ. Lei 18.492 de 24 de junho de 2015. Aprovação do Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências. **Diário Oficial n. 9479**, Curitiba, 2015.

PARANÁ. **Referencial curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Curitiba, 2018. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso em: 15. nov. 2022.

PARANÁ. **Secretaria da Educação e do Esporte**. 2022a. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Formacoes-Seed>. Acesso em: 8 dez. 2021.

PARANÁ. **Secretaria da Educação e do Esporte**. 2022b. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCFPlwM0tgqzhSlm0U78AOxQ>. Acesso em: 8 fev. 2022.

PARANÁ. **Secretaria da Educação e do Esporte**. 2022c. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/estudo_planejamento/curriculos_priorizados. Acesso em: 14 jan. 2022.

PARANÁ. **Secretaria da Educação e do Esporte**. 2022d. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/>. Acesso em: 18 jan. 2022.

PARANÁ. **Secretaria da Educação e do Esporte**. 2022e. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/metodologias_ativas. Acesso em: 18 jan. 2022.

PARANÁ. **Secretaria da Educação e do Esporte**. 2022f. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/movimento_maker. Acesso em: 18 jan. 2022.

PARANÁ. **Secretaria da Educação e do Esporte**. 2022g. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/professor_pesquisador. Acesso em: 20 jan. 2022.

PARANÁ. **Secretaria da Educação e do Esporte**. 2022h. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2022-01/estudo_planejamento_1semestre2022_apresentacao.pdf. Acesso em: 8 fev. 2022.

PARANÁ. **Secretaria da Educação e do Esporte**. 2022i. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/crep>. Acesso em: 8 fev. 2022.

PARANÁ. **Secretaria da Educação e do Esporte**. 2022j. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/oportunidades_formacao. Acesso em: 22 jan. 2022.

PARANÁ. **Secretaria da Educação e do Esporte**. 2022k. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formacao_pela_escola. Acesso em: 20 jan. 2022.

PARANÁ. **Secretaria da Educação e do Esporte**. 2022l. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Distribuicao-de-aulas-do-Formadores-em-Acao-comeca-nesta-sexta-28>. Acesso em: 28 jan. 2022.

PARANÁ. **Secretaria da Educação e do Esporte**. 2022m. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao. Acesso em: 28 jan. 2022.

PARANÁ. **Secretaria da Educação e do Esporte**. 2022n. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Renovado-PDE-tera-inscricoes-abertas-para-professores-em-2022>. Acesso em: 12 jan. 2022.

PARANÁ. **Secretaria da Educação e do Esporte**. 2022o. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Tutoria-Pedagogica>. Acesso em: 25 jan. 2022.

PARANÁ. **Secretaria da Educação e do Esporte**. 2022p. Disponível em: <http://www.representacao.pr.gov.br/noticias/aen/c14c3d4e-abb4-4380-a549-1dba0b4a8c95>. Acesso em: 21 fev. 22.

PARANÁ. **Secretaria da Educação e do Esporte**. 2022q. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Colegios-estaduais-recebem-25-mil-kits-Educatron-com-TVs-e-computadores>. Acesso em: 13 dez. 22.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. **Regiões Geográficas do Paraná**. 2023. Disponível em: <http://www.geografia.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=1589&evento=8>. Acesso em: 12 jan. 2023.

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

PORTELINHA, A. M. S. *et al.* **As (in)certezas do trabalho docente na pandemia**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

ROLDÃO, M. C. N. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de educação da PUC-Campinas**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 191-202, maio/ago. 2017.

RUBIM, C. A. E. R. **Formação de Professores**: conteúdos de textos disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2009-2015). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. *Accountability* em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do estado-avaliador? **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 17, n. 1, p. 58-74, jan./abr. 2015.

SHULMAN, L. S. **PCK**: Its Genesis and its Exodus (material recebido do autor por e-mail em 8 fev. 2019), 2019.

SHULMAN, L. S. **Teaching as community property**: Essays on Higher Education. San Francisco: JosseyBass, 2004.

SILVA, M. **Como se ensina e como se aprende a ser professor**: a evidência do *habitus* professoral e da natureza prática da Didática. Bauru: EDUSC, 2003.

TOZETTO, Susana Soares; DOMINGUES, Thaianne de Góis. A formação continuada e sua relação com o desenvolvimento profissional docente. **Revista Educação e Emancipação**, v. 15, n. 3, Dossiê Temático, set./dez. 2022. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/20565>.

UNA-SUS. **Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus**. 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 30 abr. 2022.

ZANELLA, A. M. **O programa de capacitação da SEED/PR (2011-2014)**: aspectos políticos e ideológicos na Formação continuada de professores. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2015.

APÊNDICE A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública do Paraná

Pesquisador: THAIANE DE GOIS DOMINGUES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 47271621.7.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.742.226

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

A formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública do Paraná. A pesquisa de cunho qualitativo tem como respaldo metodológico a praxiologia de Bourdieu, buscando responder a questão: De que maneira a formação continuada ofertada no espaço escolar possibilita o desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do Ensino

Fundamental na rede pública do Paraná? Terá como público alvo professores de português e matemática dos quatro colégios da rede pública que

apresentaram maior IDEB (2019) no Paraná. Será realizada a coleta de dados por meio de questionários, entrevista e grupo focal, todos de forma

online por conta do momento pandêmico. A análise de dados ocorrerá por meio de Bardin (2011), pela análise de conteúdo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

+ Desvelar as possibilidades de desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental por meio da formação

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Universitário, Bloco da Reitoria, sala 23
Bairro: Universitário **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (41)3235-3262 **E-mail:** prope@secretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Protocolo: 4.342.228

continuada ofertada no espaço escolar na rede pública do Paraná;

- Analisar a formação continuada dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas no estado do Paraná;
- Compreender como se dá o desenvolvimento profissional dos professores, à partir da perspectiva docente, após a inserção no espaço escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Se tratando de uma pesquisa com seres humanos que envolve questionamentos acerca de sua realidade, reflexões e análises, pode ter riscos e consequências de ordem emocional.

Benefícios:

Os benefícios são vinculados a análise e possíveis achados na relação entre a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente para as escolas públicas estaduais do Paraná.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O desenvolvimento profissional do professor ocorre em um continuum, engloba para além da formação, a inserção e a experiência adquiridas no espaço escolar, as condições de trabalho e o processo de valorização docente ao longo da carreira. Entretanto, o desenvolvimento profissional, dentre as políticas públicas de formação de professores, tem sido reduzido a formações continuadas padronizadas e delegadas por secretarias de educação às escolas. Partindo do pressuposto de uma formação continuada para o atendimento das necessidades docentes, a questão norteadora desta pesquisa é: De que maneira a formação continuada ofertada no espaço escolar possibilita o desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental na rede pública do Paraná? Essa questão foi desdobrada nos seguintes objetivos: Desvelar as possibilidades de desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental por meio da formação continuada ofertada no espaço escolar na rede pública do Paraná; Analisar a formação continuada dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas no estado do Paraná; Compreender como se dá o desenvolvimento profissional dos professores, à partir da perspectiva docente, após a

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Universitário, (Bico da Reitoria, sala 22)
 Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
 UF: PR Município: PONTA GROSSA
 Telefone: (41)3220-3282 E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 4.742.226

inserção no espaço escolar. A pesquisa de cunho qualitativo foi fundamentada na praxiologia de Pierre Bourdieu e em Dubet, por meio da sociologia da experiência. A concepção de desenvolvimento profissional e formação continuada se respaldaram em Fornosinho associando-se aos conhecimentos docentes de Shulman. Os dados foram coletados por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas e grupos focais com a participação dos professores das disciplinas de português e matemática de quatro escolas da segunda etapa do Ensino Fundamental do Paraná, selecionadas com base nos maiores indicadores de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do estado. A análise dos dados se deu por meio de Bardin.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise documental considera-se aprovado este projeto e devidamente autorizado para seu início conforme cronograma apresentado.

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 INFORMACÖES BASICAS DO PROJETO_1730373.pdf | 07/04/2021 15:20:32 | | Aceito |
| Outros | NRE_PontaGrossa_Colegio_Leonardo_Salata.pdf | 07/04/2021 15:14:00 | THAIANE DE GOIS DOMINGUES | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura | Projeto_Pesquisa_Thaiane_Domingues.pdf | 07/04/2021 15:12:41 | THAIANE DE GOIS DOMINGUES | Aceito |

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 23
Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
UF: PR Município: PONTA GROSSA
Telefones: (41)3233-3282 E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer nº 110/2021

| | | | | |
|--|--|------------------------|---------------------------|--------|
| Investigador | Projeto_Pesquisa_Thalaine_Domingues.pdf | 07/04/2021 15:12:41 | THAIANE DE GOIS DOMINGUES | Aceito |
| Outros | NRE_Laranjeiras_Sul_Colegio_Castro_Alves.pdf | 07/04/2021 15:11:05 | THAIANE DE GOIS DOMINGUES | Aceito |
| Outros | NRE_Toledo_Colegio_Vinicius_Moraes.pdf | 07/04/2021 15:10:05 | THAIANE DE GOIS DOMINGUES | Aceito |
| Outros | NRE_Londrina_Colegio_Dea_Alvarenga.pdf | 07/04/2021 15:09:06 | THAIANE DE GOIS DOMINGUES | Aceito |
| TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCE_Doutorado_Professores.pdf | 07/04/2021 15:05:28 | THAIANE DE GOIS DOMINGUES | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_rosto_Thalaine_PlataformaBrasil.pdf | 07/04/2021 15:04:07 | THAIANE DE GOIS DOMINGUES | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 28 de Maio de 2021

Assinado por:
ULISSES GOELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748, UEPG, Campus Universitário, Bloco da Retórica, sala 22
Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
UF: PR Município: PONTA GROSSA
Telefone: (41)3233-3262 E-mail: proppsecretaria@uepg.br

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PROFESSORES (TCLE)**



Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 100
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 - e-mail: seccoep@uegp.br

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PROFESSORES**

Título do Projeto: A formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública do Paraná.
Pesquisador Responsável: Professora Dr^a. Susana Soares Tozetto
Pesquisadora Participante: Thaiane de Góis Domingues
Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR (UEPG)
Telefones para contato: (42) 3301-7947 (42) 9928-3322

Nome do voluntário: _____
Idade: _____ anos R.G: _____

Convidamos o Sr.(a) a participar de forma voluntário(a) de uma pesquisa acadêmica que será desenvolvida no âmbito do meu curso de Doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, sob orientação da Professora Pesquisadora responsável Dr^a. Susana Soares Tozetto. O tema da pesquisa está relacionado ao papel da formação continuada ofertada no espaço escolar no desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental na rede pública do Paraná.

Os objetivos da presente pesquisa são: desvelar as possibilidades de desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental por meio da formação continuada ofertada no espaço escolar na rede pública do Paraná; analisar a formação continuada dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas no Estado do Paraná; compreender como se dá o desenvolvimento profissional dos professores, à partir da perspectiva docente, após a inserção no espaço escolar. A sua participação na referida pesquisa será no intuito de compreender de maneira a formação continuada ofertada no espaço escolar

possibilita o desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental na rede pública do Paraná. Destacamos que sua privacidade será respeitada em todos os sentidos. Dessa forma, seu nome e endereço ou qualquer outro dado que o identifique estará em sigilo. Ressaltamos que os sujeitos da pesquisa terão direito ao livre acesso a todas as informações sobre o presente estudo e seus futuros resultados, assim, poderão entrar em contato pelo email: thaicampos@hotmail.com ou por meio dos números: (42) 999128181. Para esclarecer eventuais dúvidas sobre o processo de pesquisa, os voluntários convidados poderão manter contato com a COEP, a partir das seguintes informações: (42) 3220-3108 / UEPG Campus Uvaranas - Bloco M.

Os sujeitos poderão recusar a participação na pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem justificativa prévia. Caso desejem sair da pesquisa, não sofrerão qualquer prejuízo.

Nesse sentido, após as orientações quanto ao teor da pesquisa, tendo compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, exprima o seu livre consentimento em participar e colaborar. Colocamos que não haverá remuneração nem despesas de qualquer espécie para participação na pesquisa.

Obrigada pela sua atenção, Thiane de Góis Domingues - R.A: 4100119015001

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e desse modo concordo em participar, na condição de voluntário, do projeto de pesquisa acima detalhado.

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura do responsável pelo consentimento

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIOS PARA PEDAGOGOS (AS) – ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ**



Universidade Estadual de Ponta Grossa

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 100
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 - e-mail: seccoep@uegp.br

QUESTIONÁRIO PARA PEDAGOGOS(AS) – ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ

Sessão 01 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pedagogo(a)

Convidamos o Sr. (a) a participar de forma voluntária de uma pesquisa acadêmica que será desenvolvida no âmbito do meu curso de Doutorado junto ao Programa de Pós- Graduação em Educação da UEPG, sob orientação da Professora Pesquisadora responsável Dra. Susana Soares Tozetto. O tema da pesquisa está relacionado a formação contínua dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental na rede pública do Paraná. Os objetivos da presente pesquisa são: Desvelar as possibilidades de desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental por meio da formação contínua ofertada no espaço escolar na rede pública do Paraná. A sua participação na referida pesquisa será no intuito de compreender qual o papel da formação contínua ofertada no espaço escolar no desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental na rede pública do Paraná? Destacamos que sua privacidade será respeitada em todos os sentidos. Dessa forma, seu nome e endereço ou qualquer outro dado que o identifique estará em sigilo. Ressaltamos que os sujeitos da pesquisa terão direito ao livre acesso a todas as informações sobre o presente estudo e seus futuros resultados, assim, poderão entrar em contato pelo e-mail: thaicampos@hotmail.com ou por meio dos números: (42) 999128181. Para esclarecer eventuais dúvidas sobre o processo de pesquisa, os voluntários convidados poderão manter contato com a COEP, a partir das seguintes informações: (42) 3220-3108 / UEPG Campus Uvaranas - Bloco M. Os sujeitos poderão recusar a participação na pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem justificativa prévia. Caso desejem sair da pesquisa, não sofrerão qualquer prejuízo. Nesse sentido, após as orientações quanto ao teor da pesquisa, tendo compreendido a natureza e o objetivo do referido

estudo, exprima o seu livre consentimento em participar e colaborar. Colocamos que não haverá remuneração nem despesas de qualquer espécie para participação na pesquisa. Obrigada pela sua atenção, Thaiane de Góis Domingues - R.A: 4100119015001.

Sim, aceito. Declaro ter sido informado e desse modo concordo em participar, na condição de voluntário, do projeto de pesquisa acima detalhado.

Não aceito.

Sessão 02 - Identificação do pedagogo e da escola

1 - Qual o seu gênero?

Feminino

Masculino

Prefiro não dizer

Outro:

2 - Qual o nome da escola que atua (em que está ocorrendo a pesquisa)?

Colégio A

Colégio B

Colégio C

Colégio D

3 - Qual o seu vínculo de trabalho com essa escola? *

Sou concursado(a)

QPM

Atuo pelo regime de PSS

Outro:

4 - Há quantos anos você atua nessa escola?

Ingressei em 2021

Atuo desde 2020

Estou na escola desde 2019

Trabalho na escola há mais de 3 anos

Estou na escola há mais de 7 anos

Outro:

5 - Quais as etapas de ensino ofertadas pela escola:

Educação Infantil

Ensino Fundamental - Anos iniciais

Ensino Fundamental – Anos finais

Ensino Médio

6 - Qual o porte de sua escola?

pequeno porte – até 50 alunos

médio porte - entre 50 e 500 alunos

grande porte – mais de 500 alunos

7 - De quais regiões da cidade os alunos da escola são oriundos:

bairro em que a escola está inserida

de vários bairros que circundam a escola

exclusivamente da zona rural, onde a escola está localizada

de todas as regiões da cidade

Outro:

8 - Qual a classe social predominante dos alunos de sua escola? *

Classe A – renda familiar superior a R\$ 20.900,00

Classe B – renda familiar entre R\$ 10.450,01 e R\$ 20.900,00

Classe C – renda familiar entre R\$ 4.180,01 e 10.450,00

Classe D – renda familiar entre R\$ 2.090,01 e R\$ 4.180,00

Classe E – renda familiar de até R\$ 2.090,00

9 - Qual a quantidade de turmas de Ensino Fundamental – anos finais de sua escola?

10 - Em seu trabalho pedagógico você é responsável por quantas turmas de Ensino Fundamental – anos finais?

1 a 4 turmas

5 a 9 turmas

10 a 15 turmas

16 a 20 turmas

21 a 25 turmas

mais de 25 turmas

Outro:

11 - Qual a média de alunos por turma de Ensino Fundamental — anos finais em sua escola?

até 25 alunos

de 25 a 30 alunos

30 a 35 alunos

35 a 40 alunos

40 ou mais alunos

12 - Quais os turnos em que há oferta do Ensino Fundamental – anos finais em sua escola?

manhã

tarde

noite

13 - Quais profissionais compõe a gestão escolar de sua escola?

Pedagogos

Vice-diretor

Diretor

Outro:

14 - Quais profissionais multidisciplinares atuam na sua escola ?

Psicólogo

Psicopedagogo

Assistente social

Dentista

Não há

Outro:

15 - Em relação a estrutura da sua escola, assinale os espaços e recursos disponíveis:

Biblioteca

Laboratório de ciências

Wi-fi no espaço escolar

Laboratório de Informática

- Computadores em sala de aula para uso do professor
- TV e DVD nas salas
- Lousa digital nas salas de aula
- TV Pen drive nas salas de aula
- Lousa digital de uso comum/compartilhado
- TV Pen drive de uso comum/compartilhado
- Projetor (datashow) nas salas de aula
- Projetor (datashow) de uso comum/compartilhado
- Outro:

16 - Quantos pedagogos(as) atuam junto aos professores do Ensino Fundamental anos finais de sua escola? *

- 01 pedagogo(a) por turno
- 02 pedagogos(as) por turno
- 01 pedagogo(a) em dois períodos
- 02 pedagogos(as) em dois períodos
- Outro:

17 - Quais teorias pedagógicas predominam na prática dos docentes de sua escola?

- Tradicional
- Construtivista
- Sociointeracionista
- Outro:

Sessão 03 - Formação contínua – concepções e realizações

1 – O que você entende por formação contínua do professor?

2 - Como se dá a formação contínua organizada e realizada pela sua escola?

3 - Em sua opinião, qual é a função da formação ofertada pela SEED na sua escola?

4 - Independentemente do estado pandêmico, em que momentos você considera que ocorre a formação contínua na escola:

- Planejamento individual.

- Planejamento coletivo.
- Dias de estudo e planejamento.
- Diálogo entre professores.
- Semana pedagógica.
- Conselho de Classe.
- Reuniões individuais dos pedagogos com os professores. Trocas de experiências entre a equipe escolar.
- Momentos de reflexão sobre a escola.
- Formações recebidas pela SEED na escola.
- Cursos realizados de forma remota oferecidos pela SEED.
- Cursos que o professor busca para obter certificação, pontos no PSS ou elevação de carreira
- Formações que o professor busca porque sente necessidade ou para resolver situações que envolvem sua prática pedagógica.
- Formações oferecidas na escola por instituições ou organizações parceiras.
- Outro:

5 - Quem participa das reuniões de planejamento e com qual frequência na sua escola?

- Somente professores das mesmas disciplinas, uma vez ao mês.
- Somente professores das mesmas disciplinas, trimestralmente.
- Professores que atuam com as mesmas turmas, mensalmente.
- Professores que atuam com as mesmas turmas, trimestralmente.
- Professores das mesmas disciplinas em conjunto com pedagogos(as), mensalmente.
- Professores que atuam com as mesmas turmas em conjunto com os (as) pedagogos(as) a cada mês.
- Professores que atuam com as mesmas turmas em conjunto com os (as) pedagogos(as) a cada três meses.
- Reuniões trimestrais com todos os professores e pedagogos(as) da escola.
- Outro:

6 - Você consegue participar com os professores nos momentos de planejamento de aulas, formulação de avaliações e acompanhamento do rendimento dos alunos?

- Sim, semanalmente temos encontros individuais e abordamos todos esses temas.

- Sim, mensalmente temos encontros individuais e abordamos todos esses temas.
- Sim, as questões são discutidas coletivamente e mensalmente.
- Sim, as questões são discutidas coletivamente e trimestralmente.
- Sempre que necessário os professores solicitam e me reúno com eles.
- Sim, sempre que considero necessário solicito a presença dos professores.
- Não consigo acompanhar os planejamentos, embora considere importante.
- Não acompanho, partindo do pressuposto da autonomia docente.
- Outro:

7 - Diálogo, trabalho colaborativo e reflexão integram a formação contínua em sua escola?

- Sim, em nossa escola sempre dialogamos, trabalhamos em equipe e refletimos em conjunto para melhorias da prática pedagógica.
- Sim, nossas atividades são sempre coletivas e com base nelas os professores refletem sua prática pedagógica.
- Sim, conseguimos dialogar sobre a realidade da escola, mas o trabalho e as reflexões são individualizadas.
- Não, eles não integram a realidade escolar.
- Outro:

8 - Em sua opinião, as formações contínuas que os professores participam subsidiam a prática pedagógica deles?

- Sim, as formações contínuas que realizam por conta própria subsidiam sua prática
- Sim, as formações que realizam junto à SEED os dão subsídios
- Sim, outros tipos de formação contínuas realizadas na escola os subsidiam
- Sim, as formações disponibilizadas por instituições e organizações parceiras da escola dão subsídios para a prática docente.
- Não
- Outro:

8a – Justifique sua resposta anterior.

Sessão 04 - Finalização e convite para entrevista

Agradecemos muito sua participação na pesquisa, respondendo esse questionário. Seu trabalho no espaço escolar faz toda a diferença para o compartilhamento de práticas e apoio das mudanças na educação. Por conta disso, seria muito importante podermos dialogar, mas agora via Google Meet. Posso contar com seu aceite?

Sim

Não

Com seu aceite, peço que me forneça seu e-mail para contato.

**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIOS PARA PROFESSORES DE MATEMÁTICA E
PORTUGUÊS – ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA
DO ESTADO DO PARANÁ**



Universidade Estadual de Ponta Grossa

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 100
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 - e-mail: seccoep@uegp.br

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE MATEMÁTICA E PORTUGUÊS – ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ

Sessão 01 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Professores

Convidamos o Sr.(a) a participar de forma voluntária de uma pesquisa acadêmica que será desenvolvida no âmbito do meu curso de Doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, sob orientação da Professora Pesquisadora responsável Dra. Susana Soares Tozetto. O tema da pesquisa está relacionado a formação contínua dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental na rede pública do Paraná. Os objetivos da presente pesquisa são: Desvelar as possibilidades de desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental por meio da formação contínua ofertada no espaço escolar na rede pública do Paraná; Compreender como se dá a formação contínua à partir da perspectiva docente nas escolas públicas no Estado do Paraná. A sua participação na referida pesquisa será no intuito de compreender qual o papel da formação contínua ofertada no espaço escolar no desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental na rede pública do Paraná? Destacamos que sua privacidade será respeitada em todos os sentidos. Dessa forma, seu nome ou qualquer outro dado que o identifique estará em sigilo. Ressaltamos que os sujeitos da pesquisa ~~terão~~ direito ao livre acesso a todas as informações sobre o presente estudo e seus futuros resultados, assim, poderão entrar em contato pelo e-mail: thaicampos@hotmail.com ou por meio dos números: (42) 999128181. Para esclarecer eventuais dúvidas sobre o processo de pesquisa, os voluntários convidados poderão manter contato com a COEP, a partir das seguintes

informações: (42) 3220-3108 / UEPG Campus Uvaranas - Bloco M. Os sujeitos poderão recusar a participação na pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem justificativa prévia. Caso desejem sair da pesquisa, não sofrerão qualquer prejuízo. Nesse sentido, após as orientações quanto ao teor da pesquisa, tendo compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, exprima o seu livre consentimento em participar e colaborar. Colocamos que não haverá remuneração nem despesas de qualquer espécie para participação na pesquisa. Obrigada pela sua atenção, Thaiane de Góis Domingues - R.A: 4100119015001.

Sim, aceito. Declaro ter sido informado e desse modo concordo em participar, na condição de voluntário, do projeto de pesquisa acima detalhado.

Não aceito.

Sessão 02 - Identificação do Professor

1 - Qual o seu gênero?

Feminino

Masculino

Prefiro não dizer

Outro:

2 - Qual a sua formação superior?

Licenciatura em Letras

Licenciatura em Matemática

Outro:

3 - Você cursou pós-graduações (Lato ou Stricto sensu)?

Sim, especializações.

Sim, mestrado.

Sim, doutorado.

Não realizei

Outro:

3a - Caso sua resposta tenha sido "sim", quais são as pós-graduações e quando as realizou?

4 - Você é professor há quantos anos?

- Há menos de um ano.
- Entre 1 e 3 anos.
- Entre 4 e 6 anos de docência.
- Há mais de 07 anos.
- Outro:

5 - O que o motivou a ingressar na docência?

- Tinha um familiar que era professor e me inspirou.
- Fui inspirado por um professor em minha trajetória como aluno.
- Sempre me vi como professor, indiferente do meio em que vivi e estudei.
- A licenciatura foi o curso que consegui ingressar e cursar a nível superior.
- Outro:

6 - Poderia relatar brevemente seu histórico profissional?

Sessão 03 - Identificação da escola e vínculo do professor com a escola

1 - Qual o nome da escola que atua (em que está ocorrendo a pesquisa)?

- Colégio A
- Colégio B
- Colégio C
- Colégio D

2 - Qual o seu vínculo de trabalho com essa escola?

- Sou concursado(a)
- QPM
- Atuo pelo regime de PSS
- Outro:

3 - Há quantos anos você leciona nessa escola?

- Ingressei em 2021

- Atuo desde 2020
- Estou na escola desde 2019
- Trabalho na escola há mais de 3 anos
- Estou na escola há mais de 7 anos
- Outro:

4 - Em quais disciplinas você atua nesta escola?

- Português
- Matemática
- Outro:

5 - Para quais anos escolares você dá aulas?

- 6º ano
- 7º ano
- 8º ano
- 9º ano
- 1º, 2º ou 3º ano do Ensino Médio

6 - Para quantas turmas de Ensino Fundamental você ministra aulas na escola pesquisada?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 a 10
- Outro:

7 - Quais teorias pedagógicas predominam em sua prática? *

- Tradicional - centrada na transmissão do conteúdo
- Construtivista - centrada no aluno
- Sociointeracionista - centrada na interação e aprendizagem dos alunos
- Outro:

8 - Você exerce a docência em mais alguma escola? *

- Sim, em outra escola pública.
- Sim, em outra escola da rede privada.
- Não atuo em outra escola.
- Outro:

8a - Caso sim, em qual etapa de ensino e qual sua carga horária semanal?

Sessão 04 - Formação contínua – concepções e realizações

1 – O que você entende por formação contínua do professor?

2 - Como se dá a formação contínua organizada e realizada pela sua escola?

3 - Em sua opinião, qual é a função da formação ofertada pela SEED na sua escola?

4 - Independentemente do estado pandêmico, em que momentos você considera que ocorre a formação contínua na escola:

- planejamento individual
- planejamento coletivo
- reuniões pedagógicas
- diálogo entre professores
- reuniões de início de ano letivo
- Conselho de Classe
- reuniões individuais dos pedagogos com os professores
- trocas de experiências entre a equipe escolar
- momentos de reflexão sobre a escola
- formações recebidas pela SEED ofertadas na escola
- cursos realizados de forma remota oferecidos pela SEED
- cursos que você busca para obter certificação, pontos no PSS ou elevação de carreira
- formações que você busca porque sente necessidade ou para resolver situações que envolvem sua prática pedagógica

- formações oferecidas na escola por instituições ou organizações parceiras
- outro:

5 - Quem participa das reuniões de planejamento e com qual frequência na sua escola?

- Somente professores das mesmas disciplinas, uma vez ao mês.
- Somente professores das mesmas disciplinas, trimestralmente
- Professores que atuam com as mesmas turmas, mensalmente.
- Professores que atuam com as mesmas turmas, trimestralmente.
- Professores das mesmas disciplinas em conjunto com pedagogos(as), mensalmente.
- Professores das mesmas disciplinas em conjunto com pedagogos(as), a cada três meses.
- Professores que atuam com as mesmas turmas em conjunto com os (as) pedagogos(as) a cada mês.
- Professores que atuam com as mesmas turmas em conjunto com os (as) pedagogos(as) trimestralmente.
- Reuniões trimestrais com todos os professores e pedagogos(as) da escola.
- Outro:

6 - Os(as) pedagogos(as) participam dos momentos de planejamento de aulas, formulação de avaliações e acompanhamento do rendimento dos alunos?

- Sim, semanalmente temos encontros individuais e abordamos todos esses temas.
- Sim, mensalmente temos encontros individuais e abordamos todos esses temas.
- Sim, as questões são discutidas coletivamente e mensalmente.
- Sim, as questões são discutidas coletivamente e trimestralmente.
- Sim, sempre que considero necessário me reúno com o(a) pedagogo(a).
- Sim, sempre que o(a) pedagogo(a) considera necessário.
- Não conseguem acompanhar os planejamentos, embora considerem importante.
- Não acompanham, partindo do pressuposto da autonomia docente.
- Outro:

7 - Diálogo, trabalho colaborativo e reflexão integram a formação contínua em sua escola?

- Sim, em nossa escola sempre dialogamos, trabalhamos em equipe e refletimos em conjunto para melhorias da prática pedagógica.
- Sim, nossas atividades são sempre coletivas e com base nelas reflito sobre minha prática pedagógica.
- Sim, conseguimos dialogar sobre a realidade da escola, mas o trabalho e as reflexões são individualizadas.
- Não, eles não integram a realidade escolar. Outro:

8 - Em sua opinião, as formações contínuas que você participa subsidiam sua prática pedagógica?

- Sim, as formações contínuas que realizo por conta própria subsidiam minha prática.
- Sim, as formações que realizo junto à SEED me dão subsídios.
- Sim, as formações contínuas realizadas na escola me subsidiam.
- Sim, as formações disponibilizadas por instituições e organizações parceiras de minha escola me dão subsídios para minha prática.
- Não
- Outro:

8a – Justifique sua resposta anterior.

Sessão 05 - Desenvolvimento Profissional do Professor – possibilidades e relação com a formação contínua

1 – Nesta pesquisa considera-se que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e nãoformais, cuja preocupação é promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades (FORMOSINHO, 2014). Ao analisar sua trajetória o que você considera que contribuiu/contribuiu para o seu desenvolvimento profissional?

- Formação inicial.
- Ingresso na escola.
- Experiência adquirida com a docência.
- Condições de trabalho na escola.

- Troca de experiências na escola.
- Melhoria de minha remuneração.
- Cursos que busquei por conta própria para apoiar minha prática pedagógica.
- Cursos que realizo no espaço escolar.
- Outro:

2 - Não considerando apenas o momento pandêmico, as formações contínuas integram seu desenvolvimento profissional? Quais delas?

- Sim, a formação contínua oferecida e organizada pela escola presencialmente.
- Sim, a formação contínua oferecida e organizada pela escola de forma remota.
- Sim, a formação pelas plataformas online da SEED.
- Sim, a formação presencial ofertada pela SEED.
- Sim, formações que eu busco para apoiar minha prática pedagógica.
- Sim, formações que são ofertadas na escola por meio de parceiras com instituições ou organizações.
- Não, elas as formações não integram meu desenvolvimento profissional.
- Outro:

3 - Você considera que o seu desenvolvimento profissional leva ao desenvolvimento da escola e da comunidade escolar?

- Sim, ao me desenvolver percebo que levo ao desenvolvimento de meus alunos. Sim, ao me desenvolver apoio o desenvolvimento de toda a equipe escolar.
- Não, o meu desenvolvimento profissional não envolve os demais professores e alunos.

Sessão 06 - Finalização e convite para entrevista

Agradecemos muito sua participação na pesquisa, respondendo esse questionário. Seu trabalho no espaço escolar faz toda a diferença para seus alunos e o compartilhamento de práticas é fundamental para conseguirmos, coletivamente, as mudanças na educação. Por conta disso, seria muito importante podermos dialogar, mas agora via Google Meet. Posso contar com seu aceite?

Sim

Não

Com seu aceite, peço que me forneça seu e-mail para contato.

**APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA
PEDAGOGOS (AS) – ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE
PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ**



Universidade Estadual de Ponta Grossa

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 100
Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 - e-mail: seccoep@uegp.br

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PEDAGOGOS (AS) – ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ

Gostaria de agradecer sua participação respondendo ao questionário via Google Forms. Nosso diálogo de hoje tem o objetivo de complementar algumas informações que foram coletadas no questionário. Isso se dará por meio da retomada de algumas questões e outras, com novo enfoque.

- 1) Em qual escola pesquisada você atua?
- 2) Quem faz parte da equipe pedagógica e há quanto tempo atuam?
- 3) Você sabe me informar quantos anos a escola tem e a quantidade atual de alunos que frequentam do 6º ao 9º ano?
- 4) Qual a quantidade de professores da escola nesta etapa do ensino?
- 5) No questionário você nos trouxe que atua há ___ anos na escola. No Estado, há quantos anos você trabalha? Por que você atua no Colégio _____? De que forma essa experiência influencia em sua prática?
- 6) De que maneira ocorre a integração no âmbito pedagógico entre os docentes, pedagogos e direção? Qual a sua relação como pedagoga com os professores?
- 7) O que você entende por formação continuada?
- 8) Como se dá a formação continuada na escola? Qual seu objetivo?
- 9) Há parceria da escola com alguma instituição ou organização na oferta de formação continuada aos professores?
- 10) Quais são as formações continuadas delegadas pela SEED? Por onde elas são acessadas e de que maneira são trazidas aos professores?
- 11) Como você acompanha os docentes que realizam as formações continuadas da SEED? Há possibilidade de articular essas formações com a rotina e o espaço escolar?
- 12) A escola possibilita outras formações continuadas aos professores? De que forma e em que momentos?
- 13) O que você entende por desenvolvimento profissional do professor?
- 14) Quais as possibilidades de desenvolvimento profissional docente hoje na escola?
- 15) Para além do que é realizado na escola, o que poderia ser feito acerca da formação continuada, da valorização e do desenvolvimento profissional dos professores, em sua opinião? Em relação a isso, quais os desafios do seu trabalho?
- 16) E como pedagoga? Qual a sua formação continuada e as possibilidades do seu desenvolvimento profissional?

17) Você gostaria de esclarecer ou complementar alguma informação?

Mais uma vez agradeço sua participação!

**APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA
PROFESSORES DE MATEMÁTICA E PORTUGUÊS – ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ**



Universidade Estadual de Ponta Grossa

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
 Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 100
 Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 - e-mail: seccoep@uegp.br

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORES DE MATEMÁTICA E PORTUGUÊS – ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ

Gostaria de agradecer sua participação respondendo ao questionário via Google Forms. Nosso diálogo de hoje tem o objetivo de complementar algumas informações que foram coletadas no questionário. Isso se dará por meio da retomada de algumas questões e outras, com novo enfoque.

- 1) Em qual escola pesquisada você atua?
- 2) Considerando sua graduação e pós-graduações qual a relevância de seus estudos e de sua formação em sua atuação profissional?
- 3) Como você se atualiza hoje em dia (leituras, referenciais)? Qual o tempo que você tem disponível e qual a importância dessa atualização para sua prática?
- 4) Detalhando seu histórico profissional, no questionário você nos trouxe que atua há ___ anos na escola. Por que você escolheu atuar na escola _____? Onde mais você atuou e por quanto tempo?
- 5) De que maneira a sua experiência como docente influencia em sua prática?
- 6) Você respondeu que dá aulas nas disciplinas _____. Como você apropriou os conhecimentos que ensina na sua disciplina? Que recursos você utiliza para trazer seus conhecimentos para seus alunos?
- 7) Você reflete sobre sua prática pedagógica? Quando e como isso ocorre?
- 8) Você se sente integrado (a) a sua escola? Por que? (como isso se dá?)
- 9) O que você entende por formação continuada?
- 10) Você considera as pós-graduações como um processo de formação continuada? Quais outros cursos você buscou nesse aspecto?
- 11) Como se dá a formação continuada na escola? Em sua opinião, qual seu objetivo?
- 12) Há parceria da escola com alguma instituição ou organização na oferta de formação continuada aos professores? Como isso se dá e quais os benefícios que você identifica para a escola?
- 13) Quais são e como são as formações continuadas delegadas pela SEED? Por onde você as acessa e em que momentos a realiza? (há parcerias público-privadas nestas formações?)
- 14) As formações da SEED te apoiam em seu desenvolvimento profissional? Por que?
- 15) A escola possibilita outras formações continuadas aos professores? Como elas ocorrem e como são?
- 16) A escola levanta as necessidades dos professores na organização da formação continuada docente? Caso sim, de que maneira?
- 17) O que possibilita, em sua opinião, seu desenvolvimento profissional?

- 18) Você percebe a valorização dos docentes em sua escola? Caso sim, como isso se dá?
- 19) Para além do que é realizado na escola, o que poderia ser feito para a sua formação continuada e desenvolvimento profissional?
- 20) Você gostaria de esclarecer ou complementar alguma informação?

Mais uma vez agradeço sua participação!