



## A formação continuada de professores da rede pública de Curitiba durante a pandemia de Covid-19

*Alboni Marisa Dedeque Pianovski Vieira*

Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Brasil

*Eduarda Venturini Câmara*

Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Brasil

### RESUMO

A pesquisa tem como objeto a formação continuada de professores da educação básica no município de Curitiba, Paraná, no contexto da pandemia de Covid-19. O objetivo geral foi analisar como aconteceu a formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino durante esse período. O estudo tem caráter bibliográfico e documental, com análise da legislação e do material utilizado para a formação docente. Os dados obtidos demonstraram que a Prefeitura Municipal de Curitiba, em 2021, ofereceu uma variedade de cursos por meio de diversas plataformas, propiciando aos docentes uma formação profissional de acordo com as exigências do ensino remoto. As ações formativas foram desde os conteúdos indispensáveis ao professor até o uso das tecnologias em diferentes contextos para aplicação em sala de aula. Dessa forma, foi possível realizar a alfabetização tecnológica, formando profissionais capazes de lidar com diferentes situações que favorecessem a aprendizagem dos estudantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Covid-19. Políticas Públicas Educacionais.

### THE CONTINUING EDUCATION OF PUBLIC SCHOOL TEACHERS IN CURITIBA DURING THE COVID-19 PANDEMIC

### ABSTRACT

The research has as its object the continuing education of basic education teachers in the city of Curitiba, Paraná, in the context of the Covid-19 pandemic. The general objective was to analyze how the continuing education of teachers from the Municipal Education Network happened during this period. The study has a bibliographical and documental character, with analysis of the legislation and the material used for teacher training. The data obtained showed that the Municipality of Curitiba, in 2021, offered a variety of courses through different platforms, providing teachers with professional training in accordance with the requirements of remote teaching. The training actions ranged from the essential content for the teacher to the use of technologies in different contexts for application in the classroom. In this way, it was

possible to carry out technological literacy, training professionals capable of dealing with different situations that favored student learning.

**KEYWORDS:** Teacher training. Covid-19. Educational Public Policies.

## **LA EDUCACIÓN PERMANENTE DE LOS MAESTROS DE ESCUELAS PÚBLICAS DE CURITIBA DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19**

### **RESUMEN**

La investigación tiene como objeto la formación permanente de profesores de educación básica en la ciudad de Curitiba, Paraná, en el contexto de la pandemia de Covid-19. El objetivo general fue analizar cómo se dio la formación permanente de los docentes de la Red Municipal de Educación en este período. El estudio tiene un carácter bibliográfico y documental, con análisis de la legislación y del material utilizado para la formación docente. Los datos obtenidos mostraron que el Municipio de Curitiba, en 2021, ofreció una variedad de cursos a través de diferentes plataformas, proporcionando a los profesores una formación profesional de acuerdo con los requisitos de la enseñanza a distancia. Las acciones formativas abarcaron desde los contenidos imprescindibles para el docente hasta el uso de las tecnologías en diferentes contextos para su aplicación en el aula. De esta manera, fue posible llevar a cabo la alfabetización tecnológica, formando profesionales capaces de manejar diferentes situaciones que favorecieron el aprendizaje de los estudiantes.

**PALABRAS CLAVE:** Formación de profesores. Covid-19; Políticas Públicas Educativas.

### **1 INTRODUÇÃO**

A trajetória das pessoas com deficiência na sociedade é marcada por muitas dificuldades e resistências. No ambiente educacional, passou-se por um processo de exclusão e segregação destes alunos até que, em termos históricos, recentemente, pudemos vislumbrar a inauguração de um período em que as diferenças individuais devessem ser valorizadas na construção da aprendizagem. Nesse contexto, a educação inclusiva baseia-se nos princípios de educação para todos e fundamenta as políticas existentes, de modo a garantir o acesso e a permanência de todos os alunos nas escolas regulares comuns (Mantoan, 2011).

No final do ano de 2019, o mundo todo tomou conhecimento do aparecimento de um novo vírus que foi imediatamente classificado como perigoso por seu potencial de contaminação e letalidade. Em 11 de março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada como pandemia pela OMS. O impacto causado pela pandemia trouxe modificações na rotina da população mundial, o que fez com que diversas áreas fossem atingidas e, entre elas, a educação. Assim que a OMS declarou o início da pandemia de Covid-19, o Ministério da Educação (MEC) passou a definir critérios para a prevenção ao contágio do coronavírus nas escolas.

Após os primeiros casos surgirem no Brasil, o MEC publicou a Portaria nº 343, de 17

de março de 2020, que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por meios on-line enquanto durasse a pandemia do novo coronavírus, ou seja, em caráter excepcional foi autorizado o ensino on-line em todas as modalidades de ensino, exceto no curso superior de Medicina e suas práticas profissionais. A portaria também deu liberdade para as escolas adotarem medidas de suspensão das aulas e/ou antecipação das férias escolares, desde que cumprissem os dias letivos e horas-aulas estabelecidos na legislação em vigor (Brasil, 2020).

A modalidade on-line passou a ser usada imediatamente no lugar do ensino presencial, diante do surto de coronavírus no mundo, e, com isso, as instituições e os professores não tiveram tempo hábil para adaptar seus conteúdos e organizar capacitação para os professores no contexto da nova realidade. Os professores tiveram que enfrentar preconceitos, medos e apreensões ao usarem a tecnologia, e exigiu-se resiliência para encontrar habilidades ao adaptar o conteúdo e utilizar outros meios para que fosse possível chegar aos alunos.

Nessa nova programação, a educação foi extremamente afetada, com mudanças que impactaram no fazer docente, interferindo de maneira radical no seu desempenho e provocando questionamentos sobre a nova realidade de seu trabalho. Dessa forma, muitas propostas pedagógicas surgiram, visando amenizar os problemas educacionais e sociais emergentes, contudo, nem sempre atendendo às necessidades dos docentes e discentes.

A formação continuada de professores se tornou imprescindível para que se pudesse enfrentar as mudanças, os desafios e os dilemas propostos pela pandemia. Como bem lembram Esteves e Rodrigues:

a formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio professor e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino (Esteves; Rodrigues, 1993, p. 41).

Assim, percebeu-se a necessidade de propiciar aos docentes uma formação continuada que atendesse às demandas da pandemia, já que houve a inserção do ensino on-line de forma emergencial e para que houvesse uma solução de continuidade no trabalho das escolas.

A pesquisa tem como objeto, portanto, a formação continuada de professores da rede pública municipal de Curitiba, no estado do Paraná, no contexto da pandemia de Covid-19. A justificativa da pesquisa se dá a partir do entendimento sobre a importância de construir conhecimento sobre determinado assunto. Dessa forma, pensar na formação continuada do professor na pandemia de Covid-19 impacta de forma direta na relação professor-aluno, uma vez que foi preciso o uso correto das tecnologias para manter o vínculo docente-discente e para que o calendário letivo se cumprisse.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar como aconteceu a formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba durante a pandemia de Covid-19. Para a produção da pesquisa, fez-se necessário compreender o que são as políticas públicas, e para isso foram utilizados autores como Gisi (2003) e Boneti (2011). No que se refere ao conceito de políticas públicas educacionais, é importante destacar o que mencionam Oliveira (2010) e Barbosa e Fernandes (2017).

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa teve caráter bibliográfico e documental, subsidiando-se no levantamento, leitura e interpretação dos conteúdos das fontes. A pesquisa documental foi realizada nos arquivos da Secretaria Municipal da Educação, bem como em outros órgãos públicos e nos portais disponíveis na internet. Para a interpretação dos dados, entendeu-se necessária a articulação deles dentro do contexto em que ocorreram.

Este artigo resulta de pesquisa que está sendo realizada para uma dissertação de mestrado e, além da parte introdutória e das Considerações Finais, está estruturado em três partes: as políticas públicas educacionais no contexto de Covid-19, as ações governamentais sobre formação de professores relativas ao período da pandemia e, na terceira parte, a análise dos cursos ofertados no ano de 2021, no município de Curitiba.

## **2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DE COVID-19**

Ao adentrarmos os estudos sobre a formação de professores, devemos considerar o importante papel desenvolvido por esses profissionais, com o intuito de realizar indagações a respeito do processo em que ocorreu a história da formação continuada desses docentes. De acordo com Costa (2013), parafraseando Pinto (2002, p. 17),

[...] na década de 1990, esse conceito [de formação continuada] passou a expressar as novas preocupações dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas em relação aos sujeitos envolvidos na tarefa educativa, ultrapassando a ideia redutora, muito em voga nas políticas educacionais da década de 1970, em que treinamentos e reciclagens tinham em vista modelar novas ações docentes com a difusão de métodos e técnicas de ensino ‘inovadores’ (Costa, 2013, p. 18-19).

A partir da década de 1980, a formação continuada deixou de ser engessada e pouco flexível, pautada apenas em revisar, repor, atualizar ou reformar um formato. Assim, assumiu um papel mais amplo e genérico, para permitir adequação de cada contexto escolar.

Sendo assim, a formação continuada deve ser planejada pelos responsáveis, no caso das escolas municipais pela Secretaria Municipal de Educação e os gestores das escolas, de modo que agregue novos conhecimentos para que o professor possa relacioná-los com sua formação inicial e, com base nisso, expanda seus horizontes, esclarecendo possíveis dúvidas e abrindo

novos caminhos para sua aprendizagem e aperfeiçoamento, o que se refletirá na melhoria do ensino para os alunos.

Para a produção da pesquisa, fez-se necessário compreender, inicialmente, o que são políticas públicas. Gisi (2003, p. 92) entende por políticas públicas “um conjunto de medidas que conformam um determinado programa de ação governamental que busca responder a demandas de grupos de interesse”. Boneti (2011, p. 17-18), por sua vez, diz que são “as ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa”. Desse modo, pode-se dizer que, para colocar em prática os direitos que são previstos na lei, o Estado desenvolve programas e ações com a finalidade de assegurar a tranquilidade e o bem-estar da população.

No que se refere às políticas públicas educacionais, destaca-se o que menciona Oliveira (2010, p. 4), para a qual as “políticas educacionais são um foco mais específico do tratamento da educação”. Dessa forma, é importante observar que as políticas públicas educacionais não estão relacionadas apenas ao acesso de todas as crianças e adolescentes às escolas públicas, mas também à construção da sociedade que se origina nessas escolas a partir da educação. Nesse sentido, a política pública educacional está diretamente relacionada à qualidade da educação e, portanto, à construção de uma nova ordem social, com cidadãos primeiro na família e depois na escola e na sociedade. Assim, “as ações voltadas para a formação de professores estão inseridas nas políticas educacionais” (Barbosa; Fernandes, 2017, p. 15).

Ganham força e evidência, portanto, as políticas de formação de professores, em virtude da compreensão de que são fundamentais para a melhoria da educação básica. Com a pandemia, a vida social, educacional e econômica foi bastante afetada e a educação passou a entender a tecnologia como espaço de luta, transformação e desigualdade.

Segundo documentos legais, o Ministério da Educação declarou que a situação havia sido considerada uma catástrofe mundial sem precedentes na história do pós-guerra, seguida da Proposta de Parecer do Conselho Nacional de Educação que sugeriu medidas para sanar o prejuízo com a pandemia mundial no ensino:

- aulas gravadas pela televisão organizadas pela escola de acordo com o planejamento de aulas e conteúdos ou via plataformas digitais de organização de conteúdos;
- sistema de avaliação realizado a distância sob a orientação das escolas e dos professores e, quando possível, com a supervisão dos pais acerca do aprendizado dos seus filhos;
- lista de atividades e exercícios, sequências didáticas, trilhas de aprendizagem por fluxo de complexidade relacionadas às habilidades e aos objetos de aprendizagem;
- orientações aos pais para realização de atividades relacionadas aos objetivos de aprendizagem e habilidades da proposta curricular;
- guias de orientação aos pais e estudantes

sobre a organização das rotinas diárias; • sugestões para que os pais realizem leituras para seus filhos; • utilização de horários de TV aberta para levar programas educativos compatíveis com as crianças desta idade e orientar os pais para o que elas possam assistir; • elaboração de materiais impressos compatíveis com a idade da criança para realização de atividades (leitura, desenhos, pintura, recorte, dobradura, colagem, entre outros); • distribuição de vídeos educativos (de curta duração) por meio de plataformas on-line, mas sem a necessidade de conexão simultânea seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais; • realização de atividades on-line síncronas, regulares em relação aos objetos de conhecimento, de acordo com a disponibilidade tecnológica; • oferta de atividades on-line assíncronas regulares em relação aos conteúdos, de acordo com a disponibilidade tecnológica e familiaridade do usuário; • estudos dirigidos com supervisão dos pais; • exercícios e dever de casa de acordo com os materiais didáticos utilizados pela escola; • organização de grupos de pais por meio de aplicativos de mensagens instantâneas e outros conectando professores e as famílias; e • guias de orientação às famílias e acompanhamento dos estudantes (Brasil, 2020. p. 7-8).

Nesse contexto, famílias, professores e alunos do ensino básico foram obrigados a se adaptar e gerenciar esse desafiador modelo de ensino, já que a modalidade de educação a distância por meios digitais era uma exclusividade do Ensino Superior. Para enfrentar as dificuldades encontradas, foi preciso um esforço amplo que exigiu esforços contínuos tanto da esfera pública quanto da privada.

A Meta 16 (de 20) do Plano Nacional da Educação (PNE) amparou os professores nesse sentido, porquanto um dos seus objetivos visa “(...) garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (Brasil, 2014). A previsão da Meta 16, portanto, foi justamente propiciar, aos docentes, formação continuada específica na área de atuação, em conformidade com as demandas e o contexto em que estivessem inseridos, ou seja, percebeu-se a flexibilidade e a necessidade de adaptações para assegurar aperfeiçoamento na própria formação continuada, de maneira a surtir efeitos no campo do ensino-aprendizagem em todo o contexto escolar.

Ainda de acordo com o PNE, as “mudanças científico-tecnológicas requerem aperfeiçoamento permanente dos professores da educação básica no que tange ao conhecimento de sua área de atuação e aos avanços do campo educacional” (MEC, 2014, p. 51). Conforme reiterado na Nota Técnica do PNE emitida pelo Ministério da Educação, além dos direitos dos profissionais da educação, tal formação é requisito para o exercício da profissão: “para que se tenha uma educação de qualidade e se atenda plenamente o direito à educação de cada estudante é importante que o profissional responsável pela promoção da aprendizagem tenha formação adequada” (MEC, 2011, p. 93). Vemos, então, a importância da formação continuada para o trabalho do professor.

## **2.1 Ações governamentais sobre formação de professores durante o período pandêmico**

Em Curitiba, a primeira norma emanada da Prefeitura Municipal foi a Deliberação 01/2020 (Curitiba, 2020a), publicada no dia 29 de abril de 2020, que estabeleceu a possibilidade de os setores educacionais municipais ofertarem atividades pedagógicas não presenciais a partir daquela data, as quais deveriam perdurar enquanto a situação emergencial de saúde pública fosse iminente, assegurando o cumprimento do calendário pedagógico previsto para o ano de 2020.

Nesse ínterim, expôs a necessidade de cada escola criar parâmetros com o escopo de estreitar relações com os familiares, destacando o seguinte: cuidado e bem-estar da criança; acesso aos recursos educativos para manutenção de vínculo entre aluno e escola; importância das melhores práticas de prevenção contra a disseminação do vírus, ressaltando a necessidade do isolamento social; parceria entre escola e família e desenvolvimento de programas sociais para a manutenção da vida (Curitiba, 2020a).

As atividades pedagógicas não presenciais poderiam ter ou não mediação on-line, de maneira que poderiam ser entregues materiais impressos, jogos, livros etc., oferecida interação, síncrona ou assíncrona, por meio de plataformas virtuais, canais abertos televisivos, redes sociais etc. Para o desenvolvimento das atividades propostas, os pais ou responsáveis deveriam supervisionar o educando, consoante orientações da instituição de ensino, não esquecendo de estabelecer um prazo para o desenvolvimento ou entrega da atividade de acordo com a faixa etária de cada estudante, para garantir o processo de aprendizagem de cada um (Curitiba, 2020a).

Para assegurar o cumprimento do Projeto Político-Pedagógico, deveriam ser fornecidas orientações e subsídios aos profissionais da educação, para o correto planejamento de suas atividades.

O processo avaliativo do desempenho dos educandos com as atividades não presenciais fortalecia o desempenho entre a escola e família, privilegiando a construção de conhecimento de cada estudante, para que estivessem de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da escola e possibilitassem o registro de acompanhamento no processo de construção de conhecimento do estudante (Curitiba, 2020a).

Por fim, a referida deliberação previa que as instituições tomassem direcionamentos para orientar a execução de todos os planos de ações desenvolvidos pela escola enquanto perdurasse a calamidade da saúde pública, registros e documentos que comprovassem a efetiva realização e participação de cada aluno nas atividades não presenciais, arquivamento dos registros e documentos para validação do cumprimento da carga horária exigida junto à

Secretaria Municipal de Educação (SME). À SME caberia emitir instruções sobre a reorganização dos calendários escolares de 2020, com respaldo na deliberação em questão (Curitiba, 2020a).

Na sequência, foi emitida a Instrução Normativa nº 2, publicada no dia 29 de abril de 2020 (Curitiba, 2020b), que endossou a mencionada deliberação e acrescentou que eram atribuições da SME o planejamento das aulas de acordo com os conteúdos previstos para o ano letivo vigente, para que se atendesse a todos os estudantes, bem como a produção de videoaulas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA fase 1 e Educação Especial. Incumbia à SME dar suporte aos Núcleos Regionais de Educação (NREs) durante o processo de execução das atividades pedagógicas e de formação continuada, e, ainda, disponibilizar a formação continuada para os profissionais da Rede Municipal da Educação (RME), prevista no programa Veredas Formativas, via Portal da Educação.

Para os Núcleos Regionais de Educação (NRE), foram atribuídas as funções de orientar, acompanhar e monitorar o processo da execução das atividades pedagógicas com as equipes gestoras das instituições de ensino, dar o suporte necessário aos profissionais da educação e à comunidade escolar, quando necessário, e orientar os profissionais da educação quanto ao registro e ao recebimento das atividades dos educandos (Curitiba, 2020b).

À equipe diretiva e à equipe pedagógica da unidade educacional, por sua vez, foi atribuído o dever de assegurar o cumprimento das atribuições definidas pela SME, garantindo-se a efetividade do processo com o envolvimento da comunidade escolar.

As equipes, dessa forma, organizaram reuniões semanais, de forma virtual, para articular os conhecimentos a serem trabalhados de forma remota e o planejamento redesenhado para o retorno das aulas, de acordo com as especificidades de cada turma. A gestão pedagógica orientou, divulgou e acompanhou as videoaulas, ministradas pelos profissionais da SME, durante o período de pandemia, além de orientá-los quanto ao preenchimento do formulário com o registro de conteúdos abordados e formas de retomada.

Aos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I foram atribuídas as seguintes funções: assistir às videoaulas, de segunda a sexta-feira, em conformidade com as turmas regulares em que atuavam e registrar os conteúdos trabalhados; fazer anotações referentes às aulas para, posteriormente, retomar os conteúdos nas aulas presenciais; realizar as atividades propostas pela equipe pedagógica e administrativa de acompanhamento; fazer o diagnóstico da turma para refletir sobre o planejamento de ensino, observando até onde foi possível desenvolver com seus estudantes os conhecimentos previstos, diante do que estava sendo explicitado nas videoaulas e como se poderia dar continuidade ao planejamento quando



do retorno às aulas presenciais; validar os registros/portfólio do estudante por meio das atividades propostas pelas videoaulas no retorno das aulas presenciais (Curitiba, 2020b).

Por último, os apoios escolares e administrativos das unidades de ensino deveriam acompanhar o desenvolvimento das videoaulas, de segunda a sexta-feira, para orientação aos pais e estudantes, dentro de sua área de atuação, observando a organização das propostas, conforme direcionamento da equipe gestora da unidade educacional de sua lotação; realizar as atividades de acompanhamento propostas pela equipe gestora; preencher formulário de avaliação sobre as propostas apresentadas pelas videoaulas, sendo previsto plano de ação a ser discutido em sua área de atuação, considerando sua inserção no contexto escolar (Curitiba, 2020b).

## **2.2 As ações formativas**

A pesquisa documental realizada nos arquivos da Secretaria Municipal da Educação permitiu constatar que, para a formação continuada dos docentes, as atividades foram realizadas de modo remoto, com acesso dos docentes ao Programa Veredas Formativas, disponibilizado pela Secretaria Municipal da Educação. Trata-se de uma plataforma de ensino *on-line* que oferece cursos, *workshop*, eventos culturais para toda a RME de Curitiba e para a comunidade. Os professores participaram, também, da Expo Educação – Semana de Estudos Pedagógicos (SEP), na modalidade de Feira. Foi propiciado aos profissionais da educação participar de minipalestras, oficinas e apresentações de práticas educativas, além de ampliação do repertório cultural disponibilizado pelos departamentos da SME e instituições parceiras. Além da plataforma e da Expo Educação, foram realizadas semanas pedagógicas internas nas escolas, nas quais cada instituição preparava as formações de acordo com a necessidade observada do grupo docente (Curitiba, 2021).

Os cursos ofertados pela plataforma do Programa Veredas Formativas foram bem diversificados e, apesar de estarem contextualizados em um período pandêmico, apresentaram temas que não se voltavam apenas para isso, o que é muito importante e se alinha à ideia de Franco (2012, p.186), quando diz que é preciso “construir, reconstruir, começar de novo, acompanhar e buscar novos meios e possibilidades”. Sendo assim, a SME precisou se reinventar nesse momento de pandemia. Os saberes básicos de que os docentes precisavam, como os metodológicos, das disciplinas específicas, os curriculares, entre outros, eram abordados nos cursos de formação, porém, deixando claro que o grande desafio era ampliar a área de desenvolvimento pessoal, o olhar para o sujeito, o profissional da educação em sua

integralidade, desafio esse que os profissionais se propunham diariamente com seus estudantes (Curitiba, 2021).

Indicou-se que as ações formativas considerassem os seguintes princípios para a estruturação do desenvolvimento profissional: a formação na área de especialidade; os componentes curriculares que o professor ministrava; a formação didática, que incluía diversos saberes sobre a educação, além de metodologias; a formação prática, ou seja, a elaboração de propostas educacionais que tivessem os pilares da especialidade, da cultura e da sociedade, das metodologias e seu retorno para a atuação nas escolas e CMEIs, fosse na docência ou na gestão escolar; e formação cultural e social, a sensibilização aos grandes problemas locais e mundiais e o alargamento de outras áreas do saber e da cultura (Curitiba, 2021).

Os eventos da Expo-Educação do período estudado (2020-2021) foram internacionais, totalmente *on-line*, e as inscrições poderiam ser realizadas no aplicativo do Veredas Formativas ou pelo *site* do Aprender. No ano de 2020, os temas envolveram aprendizagens criativas, cidades educadoras, cidadania digital, motivação na escola, além das ações internas, como o programa Linhas do Conhecimento, a Coordenadoria de Equidade, Família e Rede de Proteção (Cefar), Educação de Jovens e Adultos (EJA), entre outros.

Já no ano de 2021, os temas envolveram a educação inclusiva, cidades educadoras, transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, aprendizagem criativa, a escola após a pandemia, educação 4.0, inclusão e Transtorno do Espectro Autista (TEA), superdotação e linguagem escrita.

A Expo-Educação constituiu o maior evento de formação da Rede Municipal de Ensino, incluindo docentes de alto conhecimento em suas temáticas de referência e reunindo professores, diretores, pedagogos, servidores da área, especialistas, parceiros de instituições ligadas à educação e à comunidade.

Além dos cursos ofertados e da Expo-Educação, foram realizadas as semanas pedagógicas internas, nas quais normalmente a gestão pedagógica da escola preparava temas para discutir com os professores, de acordo com a necessidade da instituição. Se havia muitos alunos com autismo, por exemplo, preparava-se uma fala sobre o tema e se aprofundavam os conhecimentos acerca dele, buscando capacitar a equipe para que trabalhasse em prol dos alunos, desenvolvendo estratégias que auxiliariam no desenvolvimento e na aprendizagem.

De acordo com o quarto caderno do Programa Veredas Formativas (Curitiba, 2021), a Rede Municipal de Ensino de Curitiba previu três eixos para o desenvolvimento de formação continuada. O primeiro, denominado Formação Inicial, era voltado para os profissionais que haviam ingressado na RME, por meio de ações formativas com conteúdos das áreas de atuação, do contexto da RME e de especificidades do servidor público.

O segundo, denominado Formação Continuada Ampla, era voltado para cursos formativos, trilhas pedagógicas/culturais, fóruns, oficinas/*workshops* e seminários, pois as relações com a vivência prática eram mobilizadoras para esse processo formativo, sendo necessária a instrumentalização teórica do profissional para perceber melhor a aplicação na rotina escolar e compreender seu retorno efetivo. Abrangia, ainda, ações de desenvolvimento cultural, a compreensão dos fenômenos artísticos, históricos, geográficos, das manifestações populares e de sua relação global, temas basilares do cotidiano escolar sendo contemplados em diversos eixos metodológicos.

O terceiro, denominado Formação Continuada Específica, consistia na especialização, oferecimento de convênios para mestrados e doutorados em universidades parceiras e intercâmbio pedagógico, ofertados de forma facultativa, isto é, como opções exclusivas dos servidores.

De acordo com o caderno do Programa Veredas Formativas, proposto pela SME, os três eixos contemplados para a formação continuada dos professores não traziam nenhuma formação específica para ensino na modalidade remota para situações extraordinárias com a emanada pelo advento da Covid-19. A oferta de cursos foi tão somente uma medida paliativa, porque não estavam voltados para a demanda em questão. Como um programa de formação principal da SME, caberia aos responsáveis esboçarem projetos embasados em estudos modernos para criação de um curso que visasse angariar novos conhecimentos atrelados à última experiência pandêmica para fortalecimento da musculatura educacional quantos aos desafios vindouros.

### **3 ANÁLISE DOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADOS NO ANO DE 2021**

Em que pese a pandemia de Covid-19 ter se iniciado em março de 2020, o 3º Caderno do programa Veredas Formativas não será objeto de análise dessa pesquisa, uma vez que sua estruturação foi deflagrada antes da população cogitar passar por uma pandemia devastadora como a do coronavírus. O site da Prefeitura Municipal de Curitiba continha as informações dos cursos de formação continuada que realmente foram realizados no ano de 2020, mas foram retirados todos os dados do ar sem aviso prévio. Em contato direto com a SME, foi disponibilizado o 3º Caderno do programa, do ano de 2020, porém, ao ser analisado, verificou-se que o documento estava repleto de anotações para mudanças de cursos, temas e objetivos. Dessa forma, considerou-se que esse documento não poderia ser usado para a pesquisa, uma vez que suas informações haviam sido alteradas.

Sendo assim, para a análise dos cursos de formação continuada no período da pandemia, optou-se pelo 4º Caderno do programa Veredas Formativas, do ano de 2021, cujo objetivo foi organizar de forma anual as ações formativas do quadro de professores da SME da Prefeitura Municipal de Curitiba-PR. Esse caderno foi planejado levando em consideração o cenário pandêmico em que estávamos inseridos, de modo a atender a agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), permitindo diferentes caminhos a serem trilhados, pautados no desenvolvimento sustentável como parâmetro para todas as ações propostas.

A programação exposta nesse caderno abarca formação continuada voltada para todos os profissionais atuantes na RME de Curitiba. Entretanto, como essa pesquisa é voltada para os docentes, serão discutidas, a partir de agora, apenas as ações formativas direcionadas para eles durante o ano de 2021.

De acordo com os documentos consultados, as formações voltadas aos professores estão divididas em cinco departamentos e, dentro desses departamentos, há subdivisões para que os cursos sejam mais específicos para cada público. Dessa forma, identificamos os cursos ofertados por departamentos, a quantidade dos que tiveram os professores como público-alvo, nessas subdivisões (Gráficos 1 a 5), e quais eram os objetivos das ações formativas daqueles departamentos.

**Gráfico 1** – Departamento de Desenvolvimento Profissional



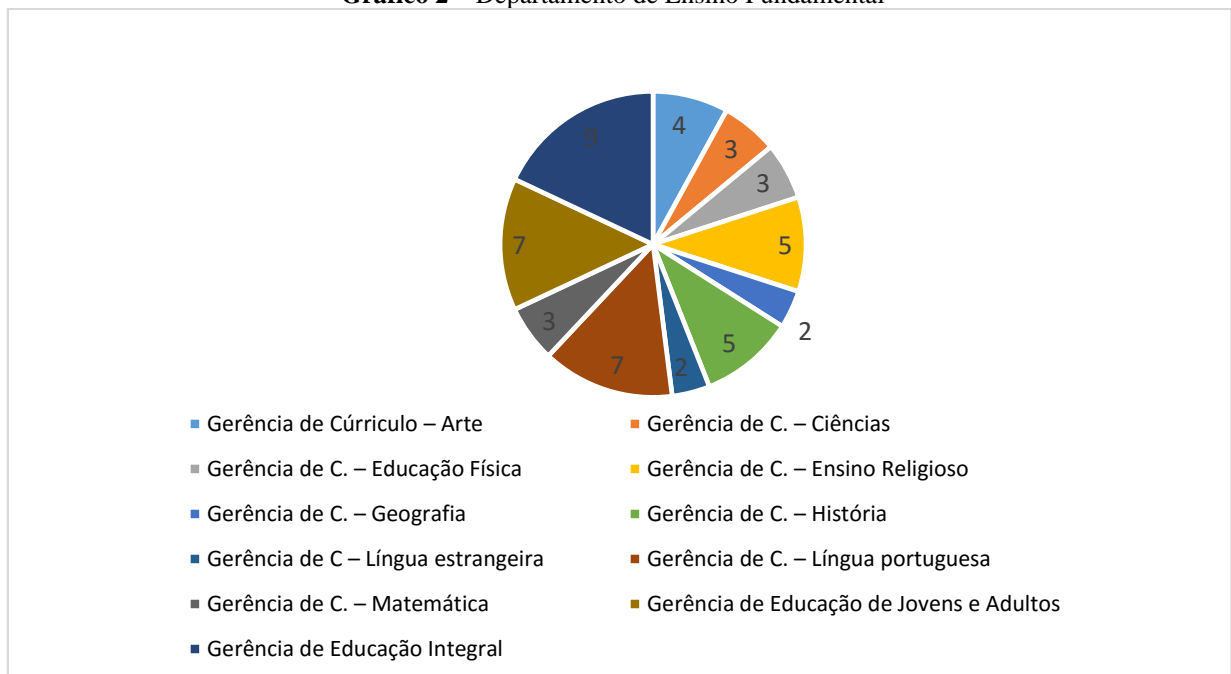
Fonte: organizado pelas autoras, com base nos dados analisados (2022).

Ao analisar as ações formativas do Departamento de Desenvolvimento Profissional, observou-se que os cursos eram voltados para a reflexão sobre educação, função social da escola, garantia do direito à educação, construção de vínculo com os estudantes, transição da escola, práticas pedagógicas para a prevenção de violência contra crianças e adolescentes a partir de interações no ambiente virtual, direitos e deveres na internet, inovação ao uso de novas tecnologias, produção de *gifs* e *memes* para uso em sala de aula, ampliação do repertório cultural

e tecnológico, conceito de Cidades Educadoras e a importância de Poty Lazzarotto<sup>1</sup> e seus painéis expostos na cidade de Curitiba.

Ficou evidente que os cursos foram voltados para essa transição entre o ensino presencial e o remoto, para o uso das tecnologias e para a segurança dos professores e alunos na internet. Matos (2020, p. 5) entende que o uso das tecnologias na formação continuada possibilita as “aprendizagens múltiplas, interativas e colaborativas, haja vista que essas ações têm um papel fundamental para potencializar novos conhecimentos”. Se, no ano de 2020, os professores foram pegos despreparados para lidar com tal situação, no ano de 2021 a RME se preocupou em preparar formações que abrangessem as dificuldades emergentes da pandemia nesse departamento de ensino.

**Gráfico 2** – Departamento de Ensino Fundamental



Fonte: organizado pelas autoras, com base nos dados analisados (2022).

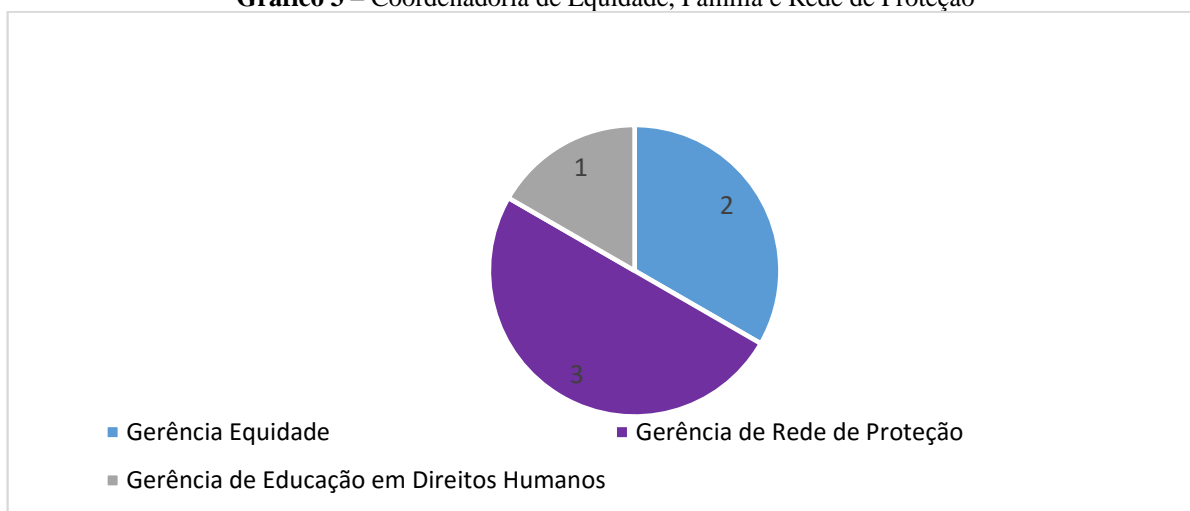
No Departamento de Ensino Fundamental, os cursos eram subdivididos para poder direcionar a formação aos professores das áreas específicas. Tais cursos abordavam o trabalho com videoaulas, ampliação do repertório e metodologias utilizadas, oferta de ferramentas, conteúdos e metodologias para as aulas, apresentação do currículo do Ensino Fundamental com base na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), utilização das geotecnologias em sala de aula, educação matemática na perspectiva do letramento, trabalho com gêneros multissemióticos, especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA), cultura e tecnologias

<sup>1</sup> Poty Lazzarotto (1924-1998) foi um renomado artista plástico brasileiro, conhecido por suas obras que retratam a cultura e a natureza do sul do Brasil.

digitais, integração das tecnologias digitais, conceito e estratégias e práticas de ensino híbrido ,entre outros conteúdos específicos dos cursos.

Nesse departamento mesclaram o uso das tecnologias com os conhecimentos específicos que são necessários para o trabalho do professor. Dessa forma, aprendiam como usar os recursos digitais nas videoaulas de maneira lúdica para o melhor aprendizado dos alunos e como forma de diversificar as aulas, não só para os alunos do Ensino Fundamental, mas também para alunos de EJA. Isso reforça a ideia de Garofalo (2018, p. 60) quando afirma que “a internet possibilitou que o conhecimento ocorra em qualquer lugar, tornando-se uma poderosa aliada à extensão da sala de aula”. Assim, devido às inúmeras possibilidades que temos com o acesso à internet, é importante que os professores estejam preparados para o uso inteligente dessa ferramenta.

**Gráfico 3** – Coordenadoria de Equidade, Família e Rede de Proteção



Fonte: organizado pelas autoras, com base nos dados analisados (2022).

As ações formativas da coordenadoria de equidade, família e rede de proteção focavam as crianças como sujeitos de direitos, espaços de interações e relações sociais, princípio de equidade, enfrentamento do trabalho infantil, redução do índice de abandono e evasão escolar, princípios e fundamentos da educação em direitos humanos.

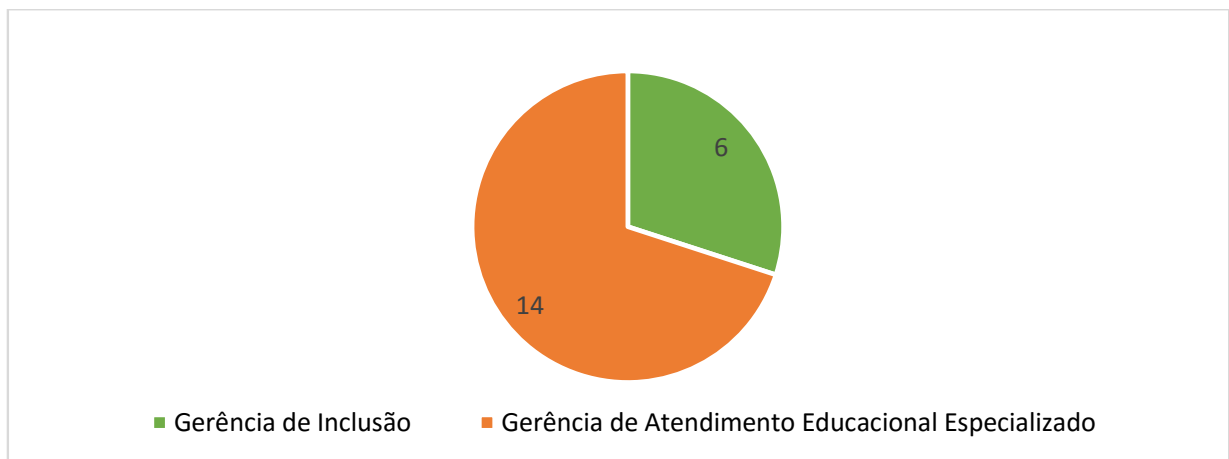
Os cursos eram então voltados para o bem-estar da criança e do adolescente não apenas no ambiente escolar, mas fora dele também, capacitando assim os professores para que identificassem qualquer situação que violasse os direitos das crianças, promovendo a proteção, prevenção, defesa e reparação de direitos humanos.

Percebeu-se também que essas formações ofertadas tinham o intuito de promover e sensibilizar a comunidade escolar por meio de campanhas sobre o enfrentamento do trabalho infantil, identificando, acolhendo e notificando as situações, e de divulgar os canais de denúncia de trabalho infantil. Esses cursos não eram voltados para o trabalho direto com os alunos nas

aulas, porém, tiveram igual grau de importância comparados a outras formações, uma vez que a escola muitas vezes é o refúgio para as crianças que não têm seus direitos respeitados e, por isso, o professor deve ser capacitado para identificar tais situações.

O trabalho com esses temas, nas formações do período, mostrou-se pertinente, uma vez que a pandemia trouxe à tona problemas que já aconteciam há tempo e eram velados. Nóvoa (2020), ao dizer que, antes mesmo do COVID-19 a escola já não era capaz de responder as necessidades do século, reforça que, com a pandemia, a necessidade de mudança foi acelerada e, por esse motivo, a formação de professores, além de ser primordial, foi também decisiva para que não voltássemos à situação anterior.

**Gráfico 4** – Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado



Fonte: organizado pelas autoras, com base nos dados analisados (2022).

Os cursos destinados ao Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado tiveram duas subdivisões. A gerência de inclusão abordava a ampliação de estratégias para as adequações pedagógicas, elaboração de propostas diferenciadas e diversificadas, uso de tecnologias assistivas, comunicação alternativa, aprendizagens sobre desenvolvimento infantil, combater a prática do bullying nas escolas municipais e nos CMEIs, identificar crianças e estudantes com desenvolvimento neuropsicomotor diferente do esperado, identificar crianças e estudantes com deficiência, mas sem laudo, ampliar os conhecimentos da Língua Brasileira de Sinais e propiciar diversificação no atendimento educacional especializado na área Visual e Auditiva.

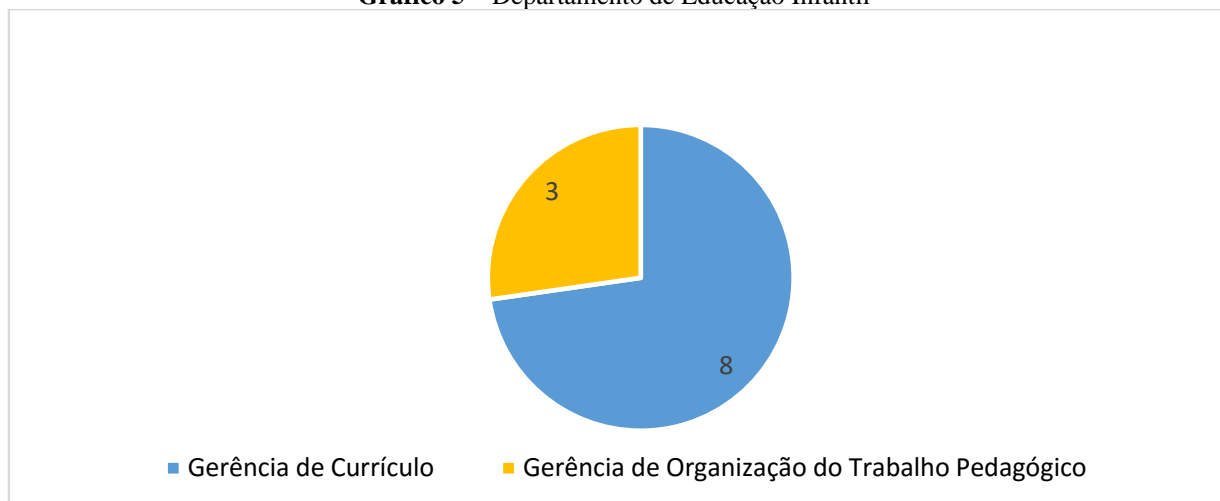
Já os cursos da gerência de AEE tinham como objetivos adequar o trabalho da empregabilidade às necessidades dos estudantes, alfabetização a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), modelos de jogos e atividades para o AEE, conhecer as características do professor mediador, a Educação Infantil no trabalho pedagógico do ambiente hospitalar, conhecer os programas da Educação Especial na RME de Curitiba, qualificação das ações do

professor referente ao projeto de trabalho, a importância da contação de história como ferramenta para o trabalho pedagógico.

Apesar de serem ações formativas ofertadas no mesmo departamento, observa-se que, na gerência de inclusão, os professores foram capacitados para lidar com todos os estudantes dessa modalidade de ensino que estão na RME de Curitiba. Já na gerência de AEE, o público era menor, pois não eram todos os estudantes de inclusão que participavam das salas de atendimento educacional especializado, o que tornava o trabalho desses profissionais mais específico e exclusivo para cada necessidade dos estudantes.

Com os cursos desse departamento, podemos recorrer ao pensamento de Esteves e Rodrigues (1993), uma vez que a formação dos professores não pode se esgotar na formação inicial, mas essa formação precisa ser um processo de acordo com as necessidades encontradas pela instituição e pelos profissionais, atualizando os docentes com as demandas emergentes, vistas como necessárias e passíveis de atualização constante.

**Gráfico 5** – Departamento de Educação Infantil



Fonte: organizado pelas autoras, com base nos dados analisados (2022).

Os cursos voltados para professores da Educação Infantil tratavam de campos de experiências, linguagens, interações e brincadeiras, culturas infantis, definição de criança, patrimônio artístico e cultural da cidade, a criança e a arte; as linguagens expressivas da infância, planejamento compartilhado de ação lúdica, relação das crianças com a tecnologia vista como uma linguagem, compreensão do brincar em uma Cidade Educadora, legislações da Educação Infantil, escuta atenta, empatia, alteridade e olhar sensível para a complexidade das relações, conceito de brincadeira e interação com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As ações formativas desse departamento capacitaram os professores para o olhar atento à criança, ao cuidado e ao aprendizado com base nas brincadeiras e interações e à compreensão



do brincar em uma Cidade Educadora, que é aquela que exerce um papel educador na vida dos sujeitos visando a formação integral dos estudantes. Freire (1987, p. 43), por sua vez, dá ênfase na reflexão crítica sobre sua prática e, segundo ele, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática”. Percebe-se, nesta análise, que as formações voltadas para os professores do departamento aparentam focar na melhoria da prática desses profissionais. Os professores se aprofundaram em conceitos, legislações e no estudo da BNCC, com o objetivo de nortear suas práticas pedagógicas de acordo com os dispositivos legais da Educação Infantil.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise e a compreensão dos dados sobre as políticas públicas e as políticas públicas educacionais adotadas para a formação dos professores possibilitaram perceber a importância da formação continuada para a Educação Básica e o quanto uma educação efetiva e de qualidade depende do investimento dos poderes públicos, o que impactará nos professores, alunos, escola e, conseqüentemente, na sociedade.

O professor, ao entrar no processo de formação continuada, passa a buscar novos pensamentos para sua melhoria e para a melhoria do contexto em que está inserido. O estar em formação é algo livre e que deve ser criativo, de modo que implique um investimento pessoal para que assim o professor construa sua identidade. O docente é um sujeito ativo no processo de formação, por isso deverá saber dosar a aplicabilidade da teoria com a prática a fim de buscar os melhores resultados.

A pandemia gerada pela proliferação de Covid-19 trouxe demandas extraordinárias acerca de seu enfrentamento na tentativa de preservar o máximo de vidas possível. A partir disso, o Poder Público Municipal entabulou uma série de medidas julgadas fundamentais para o contexto no qual estavam inseridas a fim de garantir o acesso à educação dos discentes e a formação continuada dos docentes.

No programa de formação continuada oferecido por meio da plataforma Programa Veredas Formativas, disponibilizada pela Secretaria Municipal da Educação, durante o ano de 2020, início da pandemia, vislumbrou-se a falta de parâmetros específicos para o ensino remoto, embora contasse com diversas propostas pedagógicas das plataformas digitais. Ao se debruçarem em outras atividades solicitadas pela escola, os professores perderam o protagonismo direto com o aluno, elemento fundamental para o ensino-aprendizagem, ocuparam-se como telespectadores em um ensino engessado disponibilizado aos alunos por

meio da rede televisiva aberta e plataforma YouTube, as quais não permitiam interação para esclarecimento de dúvidas ou ajustes a serem observados e executados por um docente.

Ao sair do protagonismo, os professores assumiram um papel passivo, a ponto de planejar propostas pedagógicas diariamente para entrega quinzenal às famílias. Os alunos assistam aulas por meios eletrônicos, todavia muitos sequer tinham acesso a quaisquer tipos de tecnologia voltadas à internet ou até mesmo à TV. Com isso, cortou-se o elo professor e aluno, esfriou-se o ensino. Não havia um preparo da escola e nem mesmo dos professores a fim de atender demandas educacionais emanadas pelo ensino remoto. A estratégia de transmissões televisivas quiçá fosse a melhor solução para o momento, entretanto não se pode afirmar que foi efetiva, uma vez que não contemplou todos os alunos e ainda deixou várias lacunas diante da frieza das telas, ponto que culminou na ruína de um modelo educacional despreparado para gerir e prosperar em momentos emanados pela pandemia e todos os seus percalços, deixando um vácuo entre ensino e aprendizagem.

Já no ano de 2021, é notória a diversidade de cursos ofertados pelas plataformas supramencionadas, contextualizadas com o período pandêmico, explanando satisfatoriamente a ponto de consagrar uma formação profissional requerida para o ensino remoto. Após a experiência do primeiro ano da pandemia de Covid-19, a SME conseguiu preparar-se para o que ainda poderia acontecer no ano de 2021. Sendo assim, foram preparados cursos com temas atuais e que abrangessem os saberes necessários para lidar com o ensino remoto e suas possibilidades. Em uma das ações, por exemplo, os professores aprenderam a criar *gifs* e *memes* para o uso pedagógico nas aulas. As ações formativas foram marcadas por determinações históricas, culturais, sobretudo de preservação da vida e o uso das tecnologias.

Conclui-se que os cursos ofertados pelo Programa Veredas Formativas, proposto pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, no ano de 2021, foram bem pensados e esquematizados, após observarem, no primeiro ano de Covid-19, as dificuldades e o despreparo dos professores frente à pandemia e aos recursos tecnológicos. Propuseram, então, no quarto caderno do programa, ações diferenciadas para que os professores pudessem se capacitar e suprir as demandas do ensino remoto.

As ações formativas iam desde os conteúdos indispensáveis ao professor até o uso das tecnologias em diferentes contextos para a aplicabilidade em sala de aula, acolhendo os professores conectados, os usuários das tecnologias e aqueles ainda distantes dessa realidade. Dessa forma, foi possível produzir um novo conceito de alfabetização tecnológica, formando profissionais capazes de lidar com diferentes situações que favorecessem a aprendizagem dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. V.; FERNANDES, N. A. M. Políticas públicas para formação de professores. *Em Aberto*, Brasília, v. 30, n. 98, p. 15-20, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Pol%C3%ADticas+p%C3%BAblicas+para+forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores/2bea5c9f-939c-4e67-bed0849d13ce7b8e?version=1.0>. Acesso em: 02 dez. 2022.
- BONETI, L. W. *Políticas públicas por dentro*. 3. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2011.
- BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília, 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de2020248564376>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 20 jun. 2022.
- COSTA, R. R. da. *A capacitação e aperfeiçoamento dos professores que ensinavam matemática no Estado do Paraná ao tempo do movimento da matemática moderna – 1961 a 1982*. 2013. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.
- CURITIBA. Conselho Municipal de Educação de Curitiba. Deliberação nº 1/2020, de 30 de abril de 2020. Estabelece orientações e normas sobre a oferta de atividades pedagógicas não presenciais, durante o período da pandemia causada pelo COVID-19, para as instituições de educação e ensino pertencentes ao SISMEN. *Diário Oficial Eletrônico Atos do Município de Curitiba*. Curitiba, n. 80, p. 43-47, 30 abr. 2020a.
- CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Instrução Normativa, de 12 de abril de 2020. Estabelece orientações para realização das atividades pedagógicas para a Educação Infantil (Pré-Escola), Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) Fase I e Educação Especial das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, em decorrência da pandemia causada pela COVID19. *Instrução Normativa nº 2*, Curitiba, 12 abr. 2020b.
- CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. *Caderno Veredas Formativas 2021: Curitiba cidade educadora*. Curitiba, 2021.
- ESTEVES, M.; RODRIGUES, A. *Análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora, 1993.
- FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: Um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, s et./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2024
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GAROFALO, D. Como as ferramentas digitais contribuem para o processo de aprendizagem? *Nova Escola*, 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12714/como-as-ferramentas-digitais-contribuem-para-o-processo-de-aprendizagem>. Acesso em: 19 mar. 2024

GISI, M. L. Políticas públicas, educação e cidadania. In: ZAINKO, M. A. S.; GISI, M. L. (org.). *Políticas e gestão da educação superior*. Curitiba: Champagnat; Florianópolis: Insular, 2003, p. 91-103.

MATOS, H. C. S. O uso das TICs na formação continuada em tempos de pandemia: um estudo reflexivo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS|ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2020, São Carlos. *Anais[...]* São Carlos: CIET: EnPED, 2020. p. 1-10.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *O PNE 2011-2020: metas e estratégias*. S.I. 2011. Disponível em: [http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas\\_tecnicas\\_pne\\_2011\\_2020.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf). Acesso em: 30 jun. 2022.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 30 jun. 2022.

NÓVOA, A. S. *Formação Continuada-Aula Magna* António Nóvoa. Canal Educação Bahia, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7kSPWa5Nioo>. Acesso em: 16 mar. 2024.

OLIVEIRA, A. F. de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F. de; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (org.). *Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas*. Goiás: Editora da PUC Goiás, p. 93-99, 2010.

## **SOBRE AS AUTORAS**

*Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira* possui graduação em Direito pela Universidade Federal do Paraná, licenciatura em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, mestrado em Gestão de Instituições de Educação Superior pela Universidade Tuiuti do Paraná e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Atualmente é professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado - da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em história da educação, políticas públicas e formação de professores. É membro integrante do BASis, como avaliadora institucional, de cursos de graduação e educação a distância. É bolsista Produtividade da Fundação Araucária do Paraná e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. Presidente eleita da Soroptimista Internacional Curitiba-Glória, gestão 2020-2022 e da Soroptimista Internacional Curitiba, gestão 2023-2024.

E-mail: [alboni@alboni.com](mailto:alboni@alboni.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3759-0377>

*Eduarda Venturini Câmara* é mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná- PUC/PR. Licenciada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná- PUC/PR (2022) Educadora formada no Curso de Formação de Docentes (2018) Atuou em

pesquisas no PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) da PUC/PR (2019-2022). Pesquisa principalmente nos seguintes temas: Trabalho docente, Formação docente, Ensino/aprendizagem e Inclusão Professora regente dos anos iniciais do ensino fundamental no Colégio Senhora de Fátima.

E-mail: [duda.venturini@hotmail.com](mailto:duda.venturini@hotmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1443-036X>

*Recebido em 27 de junho de 2023*

*Aprovado em 16 de abril de 2024*

*Publicado em 14 de junho de 2024*