

# UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ – PR

Ingridy Reberti Milani<sup>1</sup>  
Juliano Mota Parente<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo investigar as políticas de formação de professores no Brasil, verificando em que medida elas influenciam na formação docente do município de Maringá – PR. A legislação atual apresenta uma série de diretrizes relacionadas a formação de professores no Brasil, que são implementadas de forma diferente em função das diferenças regionais no que se refere a capacidade técnica, recursos financeiros e estrutura operacional. Neste contexto, podemos verificar que o tema é bastante complexo, levando ainda em consideração que cada estado cria sua própria legislação educacional em função das suas especificidades. Utilizamos como referência na nossa pesquisa documentos, leis, decretos e demais orientações no âmbito federal, que norteiam as diretrizes da formação de professores no Brasil. A abordagem metodológica utilizada para o presente estudo caracteriza-se pelo caráter qualitativo, baseada numa revisão bibliográfica e na análise documental. De uma forma geral podemos concluir que é necessário reavaliar as políticas públicas de formação de professores no Brasil para que elas sejam mais efetivas assegurando o desenvolvimento de um ensino de qualidade nas escolas brasileiras.

**Palavras-chave:** Educação; Política Educacional; Formação de professores.

## ABSTRACT

This study aims to investigate teacher training policies in Brazil, verifying to what extent they influence teacher training in the city of Maringá - PR. Current legislation presents a series of guidelines related to teacher training in Brazil, which are implemented differently due to regional differences in terms of technical capacity, financial resources and operational structure. In this context, we can see that the subject is quite complex, taking into account that each state creates its own educational legislation depending on its specificities. We used as a reference in our research documents, laws, decrees and other guidelines at the federal level, which guide the guidelines for teacher education in Brazil. The methodological approach used for the present study is characterized by its qualitative nature, based on a bibliographic review and document

---

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá

<sup>2</sup> Orientador do Trabalho de Conclusão de Curso. Professor Adjunto da Universidade Estadual de Maringá; Departamento de Fundamentos da Educação.

analysis. In general, we can conclude that it is necessary to reassess public policies for teacher training in Brazil so that they are more effective, ensuring the development of quality teaching in Brazilian schools.

**Keywords:** Education; Educational Policies; Teacher training.

## 1. INTRODUÇÃO

As políticas públicas de formação de professores caracterizam-se por processos normativos implementados por órgãos de níveis municipais, estaduais e federal, que propõem de uma forma mais abrangente assegurar a qualidade do ensino básico e superior no Brasil.

Considera-se a formação de professores como um processo coordenado, organizado por etapas, concluindo o desenvolvimento profissional docente (CUNHA, 2015). Sabe-se ainda, que o ambiente escolar, tal como a organização dos integrantes e sua localização, possui influências nas ações que contemplam professores e alunos, tendo como consequência perfis de ensino diferentes em cada instituição (SILVA; FERREIRA, 2014).

Face as políticas que compõem a formação de professores, se definem os interesses presenciados pela sua posição de oferecer a flexibilidade profissional diante a lógica do cenário social brasileiro, visando formar por meio de suas habilitações, indivíduos experientes para compor o setor lucrativo de produção (ROSA; DANIEL; BARROS, 2022).

Neste contexto, este estudo visa identificar alguns elementos acerca das principais diretrizes relacionadas às políticas públicas da formação de professores, evidenciando as concepções do município de Maringá – PR. Além disso, mediante este trabalho, propõe-se apontar alguns aspectos relacionados a formação de professores, de forma a possibilitar uma reflexão sobre a importância desta temática no âmbito da rede municipal do ensino de Maringá.

A proposta deste estudo se justifica em função da escassez de pesquisas que tratam do tema, demonstrando que o processo de formulação e implementação das políticas públicas com enfoque em práticas docentes do município de Maringá nem sempre é feito de forma adequada. Dessa forma, podemos inferir que há uma limitação no que se refere a consolidação de políticas públicas de formação de professores no município investigado.

O fato de estar presente dentro de uma escola do Município, atuando como professora, desde o primeiro semestre da minha formação na Universidade me fez observar as práticas pedagógicas de vários professores de séries distintas, bem como o funcionamento de todos os espaços escolares. Os acontecimentos vivenciados me fizeram questionar sobre a política pública aplicada na formação dos professores.

Esta reflexão me trouxe a inquietação em relação ao preparo dos professores diante de alguns acontecimentos como por exemplo, a pandemia, além de que sempre que participava de formações continuadas ofertadas pelo município, as mesmas nunca iam ao encontro com a realidade em que os professores viviam dentro da sala de aula, foram fatores que influenciaram a definição do atual objeto de pesquisa.

Neste sentido, utilizamos como referência na nossa pesquisa documentos, leis, decretos e demais orientações no âmbito federal, que norteiam as diretrizes da formação de professores no Brasil. A partir deste material foi possível construir uma análise para o município de Maringá, objeto de estudo da nossa pesquisa, tendo em vista que, de acordo com a forma de organização da educação brasileira, os municípios devem utilizar como referencial a legislação estabelecida pelo governo federal.

A abordagem metodológica utilizada para o presente estudo caracteriza-se pelo caráter qualitativo (THÉ, 2022), baseada numa revisão bibliográfica e na análise documental do modelo educacional vigente, visando elucidar a temática acerca das políticas educacionais e sua permanente busca de consolidação. Nesse contexto, na presente revisão, foram utilizadas as bases de dados eletrônicas Google Acadêmico, e a Biblioteca Eletrônica Científica Online (*Scientific Electronic Library Online*), além de livros e legislações públicas. As buscas ocorreram concomitantemente ao longo de todo o período da investigação.

A inclusão do material foi dada a partir de leituras e análises das informações dos quais possuíam potencial para levantamento de dados, em dentro da temática proposta o desenvolvimento abordou os tópicos formação de professores no Brasil, tais como a; licenciatura plena, segunda licenciatura, formação pedagógica e educação continuada. Já, os trabalhos que não tratavam do assunto, além de materiais duplicados, foram excluídos.

A presente pesquisa teve como objetivo investigar as políticas de formação de professores no Brasil, verificando em que medida elas influenciam na formação docente do município de Maringá - PR.

Os objetivos específicos do trabalho são: Investigar o processo de elaboração das normativas por todo período demarcado demonstrando os avanços concebidos na legislação estabelecida pelo governo; Suscitar uma análise crítico-reflexiva sobre a influência das políticas públicas no processo educacional refletida na educação básica e superior; Apontar alguns aspectos relacionados a formação de professores na rede municipal do ensino de Maringá; Demonstrar as práticas que estão inseridas no ambiente público que relacionadas à formação de professores em Maringá.

Para atingir os objetivos e possibilitar uma reflexão que desse conta de abordar os principais tópicos relacionados a temática, o trabalho foi organizado com a seguinte estrutura:

- I - Formação de professores no Brasil: alguns aspectos;
- II - Licenciatura plena;
- III - Segunda licenciatura;
- IV - Formação pedagógica;
- V - Educação continuada.

## **2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ALGUNS ASPECTOS**

Para acompanhar as mudanças na educação, é preciso pensar na formação dos professores criando mecanismos de capacitação, organização, planejamento, currículo, que precisam estar alinhados, a fim de prepara-los para assuntos emergenciais, como por exemplo o da pandemia. Desta forma, nos faz entender que a escola não é lugar de improviso e dessa forma, se faz necessário um olhar diferente para incrementarem práticas inovadoras e estratégicas com profissionais qualificados.

Entende-se que para compartilhar saberes, as políticas públicas necessitam funcionar, precisam estar muito bem alinhadas com a formação dos professores, além dos professores estarem preparados para atender as demandas educacionais, caso

contrário, será fracasso pedagógico da educação brasileira. Desta forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece no artigo 62 que: § 1º- A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (BRASIL, 1996).

As pesquisas semelhantes revelaram que o problema de pesquisa ainda é muito discutido, e de grande relevância dentro da educação, sendo ela, uma forma de assegurar a atuação de profissionais mais preparados e capacitados dentro das salas de aula. Dessa forma, ela garante uma educação de qualidade para os alunos e, conseqüentemente, a comunidade na qual a escola está inserida. A ausência de dados sobre o Município de Maringá demonstra a relevância de trazer essa problemática em discussão.

A nossa pesquisa procurou demonstrar a necessidade de investigar com mais profundidade a temática da formação de professores no Brasil, na medida em que ela é um importante objeto de estudo que permeia a prática docente nos diferentes níveis municipais, estaduais, nacionais ou internacionais (SILVA; CERCE; BRITO, 2019).

Um estudo conduzido por Nogueira e Pesce (2017) descreve que quando ocorre uma formação de professores adequada, ela serve como pilar para construção de indivíduos competentes, éticos e humanos. Ou seja, a formação de professores gera importantes avanços para a carreira pessoal e docente (ROSA; DANIEL; BARROS, 2022).

No Brasil, frente a diversidade étnica, cultural e social, existem as políticas públicas na formação de professores, a qual devem suprir as demandas educacionais de modo igualitário e justo. Para que isto aconteça, os estados brasileiros em parceria com a outras instâncias de gestão da administração pública, devem estabelecer normativas comuns visando suprir as necessidades de cada região (SILVA; CERCE; BRITO, 2019). Categorizando esta relação, o estado do Paraná é um exemplo que obedece ao processo democrático propondo a elaboração coletiva e participativa nos segmentos educacionais e setores da sociedade (PARANÁ, 2015).

Inserido nos municípios do estado do Paraná, a cidade de Maringá é uma municipalidade que deve ser pauta dos estudos atuais frente a temática políticas públicas educacionais, seu processo de ensino e aprendizagem deve se atualizar

constantemente. Contudo, de um modo geral independentemente da regionalidade, municipalidade ou localidade geográfica as normativas educacionais são conhecidas por ações governamentais, os processos de formação de professores, os quais enquadram a educação inicial e a educação continuada, pretendem oportunizar a garantia dos direitos de forma igualitária, além de propiciar um ensino de qualidade, logo, todo estudo literário sobre a temática deste trabalho se torna relevante.

Nesse âmbito, na formação dos professores no Brasil foram estabelecidas legislações do qual seguem as diretrizes da legislação vigente, estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), interpretadas pela Constituição Federal (1988) em diferentes normativas englobando a formação de professores. A elaboração das políticas públicas se baseia desde a lei Nº 10.172 de 09/01/2001, dado enunciado sobre os diferentes níveis de ensino instituídos pelo Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001).

Seguindo a temática, junto ao Conselho Nacional da Educação, tem-se a Resolução CNE/CP Nº 1, de 18/2/2002, pretendendo ampliar o reconhecimento da educação pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, para a superação das desigualdades sociais, inserido a nível de validade internacionais.

A resolução também estabelece que, a formação dos profissionais da educação dever ser voltada para o desenvolvimento de competências para o exercício da docência, logo, deve haver organização curricular entre teoria e prática formando um processo educacional adequado (BRASIL, 2002).

Outra resolução vinculada ao processo de ensino e aprendizagem que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais é Resolução CNE/CP nº 1/2006, uma atualização da resolução anterior incluindo para o curso do nível superior de licenciatura em pedagogia, as atribuições docentes, bem como apresenta incremento sobre as funções de coordenação e apoio às práticas pedagógicas (BRASIL, 2006).

No ano de 2009 o governo federal institui em Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro, que posteriormente foi revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016, visando fortalecer a formação de professores no Brasil. Este decreto implementou a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, além de estabelecer atribuições da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras

providências, reputando como um compromisso público, entre teoria e prática no processo da formação docente (BRASIL, 2016).

Além disso, o documento exposto estabelece objetivos que merecem destaque, dentre eles, o estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que pretende orientar novos desenhos curriculares aos professores da Educação Básica. Outro ponto especial denota sua coerência com as Diretrizes Nacionais do Conselho Nacional de Educação, a Base Nacional Comum Curricular; os processos de avaliação da educação básica e superior; os programas e as ações supletivas do referido Ministério; e também as iniciativas e os programas de formação implementados pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios (BRASIL, 2016).

Ademais, outra legislação refere-se à formação de professores no país, dada pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que trata do Plano Nacional de Educação (PNE). Esta lei determina uma política de estado na organização da educação brasileira, com prazo de execução entre o período de 2014 a 2024, sendo um planejamento que atende estados e municípios, visando o ensino técnico e ensino superior. Nessa redefinição, o PNE direciona-se a aumentar o nível de escolaridade básica e superior da população, propondo reduzir as desigualdades sociais, seguido de investimento na educação pública de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) (BRASIL, 2014).

Em 2015, o Conselho Nacional de Educação emite a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, no qual pelas Diretrizes Curriculares Nacionais categoriza-se o nível superior em formação inicial (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e continuada. Pode-se dizer que, esta resolução estabelece competências que permeiam a concepção sobre conhecimento docente, de modo a superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional através da instituição do Sistema Nacional de Educação. Logo, forma-se um indicativo de informações e diferentes habilidades, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo inserido no ambiente profissional. Desta forma, a partir deste projeto busca-se além da formação docente, o aperfeiçoamento profissional contínuo (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, pela resolução de 2015 visa-se atingir um percentual de 50% de professores da educação básica com nível de pós-graduação completo, o que já

foi exibido em 2020 por uma porcentagem próxima de 49,6%. Enquanto o acesso a formação continuada para todos os professores da educação básica, teve um menor número, de 39,5% em 2020, segundo dados do Observatório do Plano Nacional de educação (OPNE, 2020).

Logo, ao analisarmos a legislação até aqui estabelecida pelo governo federal para orientar a formação de professores nos estados e municípios brasileiros, podemos verificar que o alcance da melhoria da qualidade de ensino já repercutiu em alguns resultados positivos, contudo, ainda é necessário que cada regionalidade seja levada em consideração, uma vez que as demandas educacionais se diferem.

Portanto, ao que se refere a formação de professores, no município de Maringá, objeto de estudo da nossa investigação, podemos relatar a importância da Universidade Estadual de Maringá (UEM), uma das universidades de ensino superior público de maior destaque do estado do Paraná, bem como no âmbito nacional (UEM, 2022)

A UEM oferece cursos de formação de professores tais como a Pedagogia e outras licenciaturas, a instituição oferece outros cursos em parceria com o governo estadual e federal, tais como Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), sendo eles a licenciatura plena, segunda licenciatura e também a formação pedagógica (PUPIM, 2022).

Essas vastas opções de cursos superiores são vistas como propostas de reconfiguração do currículo da educação básica, levando a uma multiplicação de disciplinas e áreas de ensino, suspendendo o engessamento do currículo em grades curriculares, servindo assim de interesse à ampliação no modo de produção capitalista (NACARATO, 2016).

Podemos destacar ainda, que a implementação de cursos de formação nos diversos níveis oferecidos pela UEM, visam a melhoria da formação docente e, conseqüentemente, o aperfeiçoamento da educação pública, culminando por fim numa retomada da economia e avanço social (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020).

## **2.1. LICENCIATURA PLENA**

Ao conferir o curso de graduação de licenciatura, observa que os indivíduos são expostos mediante a necessidade do aprender para ministrar, então, encontram-

se motivados pelo objetivo de romper o ensino descontextualizado e dogmático, que ainda é, muitas vezes, encontrado nas escolas de educação pública, logo, buscam a melhor forma de ensinar (VIDAL, 2002).

Como consequência de uma educação problematizadora, contextualizada na qual busca no aluno o desenvolvimento de um pensamento crítico-reflexivo, e que seja capaz de resolver as problematizações impostas pelo professor em sala de aula ou até mesmo de seu dia a dia com o auxílio do conhecimento científico, se tornou essencial o enfoque nas pautas de políticas públicas para formação de professores (ARAÚJO; BRZEZINSKI; SÁ, 2020; DIESEL *et al.*, 2017).

Portanto, mediante as políticas públicas atuais é consolidado que o ato de ensinar está intimamente relacionado ao saber profissional adquirido por meio de ensinamentos, que vêm de experiências vividas, de aprendizagens profissionais e de práticas ensinadas nos cursos de licenciatura (BATISTA, 2015).

Logo, quando o aprendizado ocorre de forma mútua entre o aluno e o professor, assegura-se uma educação de qualidade em que os direitos e deveres dos integrantes do processo de educação são respeitados e o conhecimento é adquirido para a vida (SILVA, 2020).

A partir desta lógica, podemos inferir que políticas públicas direcionadas à integração de recursos no ambiente escolar pelo professor são bem-vistas, no qual destacam-se os recursos midiáticos agrupando as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) (MATA, 2022). Costa; Basso e Oliveira (2019) elucidam que o uso das TICs promove momentos de ensino-aprendizagem mais dinâmicos assegurando um ensino de qualidade.

Contudo, para que isto se torne possível dentro das universidades públicas deve haver um alto investimento para melhorar a infraestrutura e permitir o uso das tecnologias dentro do modelo de ensino e aprendizagem ofertado pelos cursos de graduação voltados a licenciatura (MASON, 2007).

É nesse cenário que a Universidade Estadual de Maringá se enquadra, pois, atualmente investiu em torno de R\$ 215 mil reais em plataformas educacionais do Google para promover o ensino dos cursos de graduação (TEIXEIRA, 2021), além de outros investimentos, como por exemplo, o convênio realizado em parceria da universidade com o MEC com enfoque do uso das TICs oferecendo cursos de capacitação docente para elaboração de ferramentas que auxiliem o ensino de modo

presencial ou a distância e garantam o desenvolvimento crítico-reflexivo no aluno (UEM, 2013).

Outro ponto que merece destaque foi a oferta da disciplina de língua brasileira de sinais (Libras) nos cursos de formação docente no Brasil, impondo a disciplina geralmente ao longo dos últimos semestres dos cursos de licenciatura com carga horária de quatro horas semanais (CARNIEL, 2018).

O curso de Libras se tornou obrigatório no ano de 2005 a partir do decreto nº. 5.626 (BRASIL, 2005) em cursos de formação de professores em nível médio e superior e permeia até os dias de hoje. Assim, os futuros professores que cursam a licenciatura dentro das universidades saem aptos a reconhecer alguma medida essa língua, facilitando o atendimento educacional à alunos surdos. Conseqüentemente, esta ação propiciou a inclusão de pessoas surdas dando-lhes direito à educação, profissionalização e realização de sonhos, além de demonstrar que pessoas com deficiência auditiva são capazes de compreender o mundo (COSTA; LACERDA, 2012).

Nesse contexto, com o compromisso de cumprir as diretrizes, objetivos, metas e estratégias para assegurar a manutenção e desenvolvimento de um ensino de qualidade os cursos de licenciatura no Brasil também abordam a disciplina de Estágio Supervisionado, que é conhecida por ser um momento significativa da aprendizagem na docência uma vez que, realiza a junção entre a formação teórica e a experiência profissional (PANIAGO; SARMENTO, 2015).

Sob a orientação de um professor orientador, o estágio é colocado em prática pelo licenciando garantindo-lhe o conhecimento da realidade escolar que, na maior parte das vezes, é bem diferente daquela trabalhada em sala de aula universitária (RIGOBELLO *et al.*, 2018).

Logo, os alunos ganham oportunidades na vida real que transformam em ferramentas úteis para descobrir seus interesses profissionais, deleito pela profissão e ainda aumenta a satisfação pelo curso (DAUGHERTY, 2011).

Dessa forma, esta disciplina curricular é uma exigência de muitas universidades e faculdades durante os cursos de graduação, pois, elevam as taxas de empregabilidade dos acadêmicos e melhoram a qualidade dos futuros profissionais que irão ingressar no mercado de trabalho, formando indivíduos experientes para

compor o setor lucrativo de produção (CROWELL, 2018; ROSA; DANIEL; BARROS, 2022).

De modo geral, toda grade curricular dos cursos ministrados da licenciatura é importante, pois, é com o conjunto de todas as disciplinas ministradas, das experiências vividas e das oportunidades propiciadas que o futuro profissional docente constrói sua identidade, com domínio dos saberes pedagógicos e didáticos que necessita (DIAS; ROCKENBACH, 2016).

O docente aprende a realizar a elaboração de uma didática de ensino a partir de diferentes culturas, meios de tecnologia, meios sociais, no qual os alunos sejam os agentes principais no processo do conhecimento, e os professores os mediadores, com essencial tarefa de coordenar, jamais influir ou impor, havendo assim um aprendizado mútuo (MORALES, 2010).

Diante do exposto, fica evidente que o município de Maringá tem utilizado a licenciatura plena como uma importante estratégia na formação inicial dos professores que atuam (ou pretendem atuar) na rede municipal de ensino. Da mesma forma é importante destacar o protagonismo da UEM neste processo, assumindo a responsabilidade de formar profissionais para atuarem nas escolas públicas e oferecendo cursos de atualização nas mais diversas áreas.

## **2.2. SEGUNDA LICENCIATURA**

Com intuito de expandir sua área de atuação o profissional já formado por um curso de graduação voltado a didática pode optar pela segunda licenciatura. Esta prática aumenta as oportunidades mediante o surgimento das vagas ofertadas pelo mercado de trabalho, pois, capacita o indivíduo a lecionar em diferente área da sua primeira formação (BRASIL, 2019).

De acordo com a Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, para que o estudante seja apto à segunda licenciatura o curso de formação depende de alguns critérios divididos em três grupos, sendo eles, o primeiro que engloba uma carga horária de 560 horas se o curso em questão corresponder à área diversa da formação original do aluno.

Se houver semelhança entre o atual e o curso anterior, os estudantes se enquadram no segundo grupo, onde são exigidas 360 horas. Por último o grupo três

engloba para a prática pedagógica no componente curricular ou na área 200 horas completivas as expostas nos grupos anteriores (BRASIL, 2019).

Deste modo, ao realizar a segunda licenciatura de acordo com as especificações anteriores da primeira licenciatura o indivíduo terá o curso reconhecido pelo MEC abrindo-lhes as portas para o mercado de trabalho.

Nessa linha de pensamento, Larieira (2020) esclarece que com embasamento teórico vigente os professores que buscam uma segunda licenciatura se beneficiam do prazo extremamente curto para a sua conclusão, mediante a já terem realizados várias disciplinas e, como resultado, a carga horária do curso é reduzida. Outro benefício do ponto de vista educacional demonstra que cursar uma segunda licenciatura assegura o conhecimento intelectual e continuidade do processo de formação para o indivíduo (ALVES; WALDOW, 2022).

Assim, quem decide realizar uma segunda licenciatura além das vantagens anteriormente citadas também recebe benefícios na carreira profissional, pois, em toda sua plenitude se torna um indivíduo apto ao campo de atuação igualmente à um profissional já habilitado (LARIEIRA, 2020).

A legislação brasileira, portanto, oferece ao professor a oportunidade de participar de diversos processos de seleção, em especial os concursos públicos nas mais diferentes áreas do conhecimento em que foi formado, considerando assim como a primeira licenciatura, uma outra obtenção de grau oficial e formal.

De um modo geral, em território brasileiro, as instituições que oferecem a modalidade desenvolvem os currículos para despertar o interesse do educador, podendo até haver distinção de nomenclaturas ou disciplinas entre elas, porém os princípios e objetivos são os mesmos (LARIEIRA, 2020).

Ademais as universidades estão aptas a oferecer estes cursos de segunda licenciatura na modalidade ensino a distância que igualmente de um curso presencial pode formar professores-alunos mais qualificados para o seu trabalho, ressaltando que para isto os cursos seguem embasamento nas políticas públicas vigentes (BACAN; MARTINS; SANTOS, 2020).

Portanto, por meio do explicitado, define-se que a segunda licenciatura é uma prática destinada aos profissionais que já possuem uma formação na área educacional que lhes confere um novo diploma em outra disciplina para que possam lecionar em diversas áreas da educação (BRASIL, 2019).

Isto posto, se difere dos cursos de formação pedagógica uma vez que, estes são destinados aos indivíduos habilitados em um curso de graduação bacharel ou tecnólogo e almejam se tornar futuros professores contribuindo com o processo educacional (BRASIL, 2015).

No que se refere a segunda licenciatura a Universidade Estadual de Maringá tem uma política de oferecer uma nova formação. As vagas disponíveis e os critérios de admissão são regulamentados pelo Conselho de Ensino e Pesquisa da instituição por meio da Resolução nº 12 de 2021.

### **2.3. FORMAÇÃO PEDAGÓGICA**

A Formação Pedagógica foi estabelecida pelo MEC, no ano de 1997, pela Resolução Nº 2, de 26 de junho de 1997, objetivando nela a introdução de programas de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino básico, médio e educação profissional.

Além disso, tem como proposta associar-se como um curso regular a fim de contemplar práticas escolares, que visam desenvolver um processo de ensino-aprendizagem, suprimindo as exigências diante ao atual número de professores habilitados, seguindo áreas específicas de ensino e particularidades locais.

Desse modo, o conteúdo deste programa é destinado pelo seu Art. 2º a “portadores de diploma de nível superior, em cursos relacionados à habilitação pretendida”, tendo previamente uma base de conhecimentos na área de ensino acerca de sua sucessiva habilitação (BRASIL, 1997).

No âmbito da formação inicial está sujeita a formação pedagógica para graduados não licenciados, que se apresenta a partir deste domínio, habilitar à esta categoria, a competência docente, equivalendo à um curso de Licenciatura. Este curso superior é então ofertado à portadores de diplomas de curso superior, em cursos relacionados à habilitação pretendida, devem então dedicar-se-á uma carga horária mínima estipulada pela Resolução Nº 1, de 2 de julho de 2019 (BRASIL, 2015; BRASIL, 2019).

É composta no conteúdo curricular os seus fundamentos, metodologias, atividades práticas, além do aspecto educacional que abrange direitos humanos em cumprimento de medidas socioeducativas. Assim, nas atividades do magistério

englobam-se, portanto, pela formação inicial, os cursos de formação pedagógica de docentes, projetando uma identidade própria baseada por projeto formativo que assegure o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e modelos, bem como áreas específicas do campo educacional, além de científico-tecnológico e competências administrativas (BRASIL, 2015).

Esta organização da abordagem de ensino permite o exercício do magistério, além de adaptar os direitos da certificação para concorrência de concursos. Assim, compreende-se ao contexto geral, uma nova organização educacional fortalecendo conteúdos curriculares integradas por diferentes disciplinas, tal como uma adaptação a verticalização em uma única proposta de ensino, complementando as relações públicas (OLIVEIRA; SILVA, 2018).

Portanto, na educação básica se preconiza a transdisciplinaridade, sendo assim, a formação docente proporciona inovações à integração dos saberes. Trata-se de uma atual prática pedagógica que contempla uma diversidade de sujeitos e especialidades, reconhecendo sua importância de trabalhar em rede, integrando conhecimentos e valores (SIMÃO, 2020).

Vani; Silva (2019) e Junges; Behrens (2015) elucidam que quando os graduados optam pela formação pedagógica vão aprender a planejar, examinar, descrever e estudar metodologias de ensino. Logo, nestes cursos o desenvolvimento profissional docente é alcançado, uma vez que, ocorre um aprendizado mútuo por meio do compartilhamento de informações ou de exemplificações do cotidiano escolar.

Atualmente no Brasil esta prática é comum em universidades da rede pública e privada de ensino, estando inserida no ambiente público, a Universidade Estadual de Maringá que até os dias atuais certifica a realização de formação pedagógica à graduados não licenciados, possibilitando-os ao ingresso na carreira docente (PUPIM, 2022).

No ano de 2022 esta mesma universidade foi contemplada por meio de recurso financeiros e concessão de bolsas pela CAPES como anuncia o Governo do Estado do Paraná, no qual serão ofertados cursos de forma gratuita e presencial (PARANÁ, 2022).

Segundo Reis; André e Passos (2020) novas modalidades de ensino superior da formação inicial docente oferecem potencial qualificação profissional do qual o mercado necessita. Em concordância Veiga (2014) descreve que formar futuros

profissionais remete-se a importância consolidada do papel da docência, dando-lhes direitos ao trabalho, gratificação, plano de saúde, direitos trabalhistas, além do plano de carreira e qualificação do magistério.

Analisando a realidade do município de Maringá, a Secretaria de Educação do município, órgão responsável pelas políticas educacionais locais, realiza periodicamente jornadas pedagógicas que visam o aprimoramento profissional e pessoal dos servidores públicos municipais. No ano de 2022 o evento contou com a participação de mais de 5,5 mil professores, educadores e servidores (PARANÁ, 2023).

## **2.4. EDUCAÇÃO CONTINUADA**

A educação continuada pode ser considerada como uma condição do aperfeiçoamento na carreira, uma vez que é apontada como parte de uma qualificação profissional centrada nas necessidades de transformação da prática.

Sendo assim, a formação continuada não se restringe à problemas específicos do ambiente educacional, mas contribui para que o educador converta a visão compartimentada da atividade escolar e inicie um aprendizado frente aos acontecimentos sociais, propiciando sua transformação (RODRIGUES, 2019).

Portanto, o processo de ensino-aprendizagem atual já é otimizado pela aplicação de ferramentas tecnológicas, mas permite-se apontar que a necessidade de formação continuada nessa temática ainda não foi suficientemente ajustada (CARDOSO; ALMEIDA; SILVEIRA, 2021). Assim, quando se envolve formação continuada há um intenso mecanismo de desenvolvimento de culturas, políticas, e práticas científicas e tecnológicas num conjunto de construção de currículo (SILVA; BRANDT; POSSAMAI, 2020).

Compreende-se a partir disso que, a formação em nível superior (inicial) e a formação continuada, reforça a diversificação da oferta e modalidades da educação básica, estruturando as características dos alunos e as necessidades regionais e locais (GAIO; CARTAXO, 2019). Pode-se reconhecer ainda que, a formação continuada seja oferecida também à coordenadores pedagógicos, atualizando as questões pedagógicas que envolvem a teoria e a prática no trabalho docente (TRASEL; MARTINAZZO, 2017).

Neste contexto, a formação acadêmica não é algo que termina se caracterizando por um processo permanente (VEIGA, 2014). Refletir sobre a normativa da formação continuada consiste pela compreensão:

Assegurar ofertas de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação (BRASIL, 2015).

O desenvolvimento de uma figuração ampla da formação continuada articulada planeja integrar cidadãos e os profissionais atuantes, com propósito de construir currículos vinculados à projetos pedagógicos (SILVA; BRANDT; POSSAMAI, 2020). Todo este aspecto reforça a relevância da construção e implementação de políticas públicas do programa de formação continuada, atuantes da área educacional profissionalizante, científica e tecnológica (SILVA *et al.*, 2018). Além disso, tem-se a finalidade da busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético, prática educacional e político do profissional docente (BRASIL, 2015).

Neste contexto, a introdução da formação continuada e sua prática contempla garantir atualizações sobre as inovações acadêmicas e globais, importantes aliadas a um processo de redefinir o ensino-aprendizagem comum, pois, assim, torna-se realidade no cenário escolar um ganho potencial de novas capacidades mútuas ao formador e alunos (CARDOSO; ALMEIDA; SILVEIRA, 2021).

Contudo, a valorização do profissional deve estar intimamente relacionada aos atributos de suas especializações, pois, o indivíduo por meio das necessidades de seu trabalho busca uma formação continuada, que muitas vezes, necessita jornadas atípicas demandando tempo e dedicação fora do horário de serviço (DINIZ-PEREIRA, 2021; BARBOSA, 2021).

Nota-se então, que a formação de professores se tornou uma conceituação complexa que se intenciona na capacitação do exercício e prática. Rosa, Daniel e Barros (2022) destacam que é um processo formativo voltado a agregar aprendizagens e conhecimentos que habilitem a profissão. Por esse fato, torna-se um processo construtivo, sendo necessário uma grande participação no período de formação, sugerindo o interesse em adquirir as habilidades e competências vinculadas ao processo de conhecimento e aprendizagens.

Apesar das normativas voltadas a pautas educacionais serem válidas e influenciarem o processo educacional, infelizmente muitas das diretrizes estabelecidas no papel não funcionam ou carecem de melhorias na prática docente, como apontam recentes trabalhos, por exemplo, Sousa e Agrello (2020). Os autores discutem sobre a inclusão social no Brasil, esclarecendo que quando ocorrem falhas no processo, há uma dificuldade em implementar as ações previstas nas normativas. Já Lemes e Santos (2021) ressaltam que, a falta de recursos financeiros e manutenção acarretam problema na integração do uso de TICs como ferramenta pedagógica.

Além disso, a falta de informação da temática abordada neste trabalho, bem como os limitados estudos demonstram a fragilidade das políticas públicas, e, a falta de interesse sobre o tema. No entanto, é válido enaltecer que, o estudo, a orientação, a indagação, a elaboração de novas diretrizes sempre serão válidas, pois, a educação necessita de melhorias e o conhecimento científico não é uma verdade imutável, inquestionável e já resolvida (CARVALHO, 2012; STÉPHAN *et al.*, 2019).

Nessa situação a abordagem das políticas públicas da formação de professores vem buscar conscientização dos cidadãos dentro e fora do processo de ensino e aprendizagem de modo a garantir uma educação de qualidade que faça o aluno/cidadão evoluir-se cognitivamente quebrando seus mitos e garantir o ensino crítico-reflexivo.

Nesse sentido, a educação continuada frente a toda trajetória, além das falhas das políticas públicas tem contribuído para uma progressão da educação inicial de baixa qualidade, quando comparada ao perfil urgente que o ambiente educacional estruturou. Sendo assim, face as demandas cotidianas, no processo educacional, a educação continuada torna-se um ambiente inovador que busca atualizar todo o contexto social e incorporação do mundo capitalista (NOGUEIRA; PESCE, 2017).

Hillesheim e Garcia (2019) indicam que as políticas públicas caminham projetadas em conjunto ao enfrentamento da desigualdade social e ao desenvolvimento capital, no qual a gestão e planejamento governamental direciona objetivos, exigências e reproduções, referenciada pela instrução organizada nas instituições de ensino, nos diferentes níveis de formação, para buscar a legitimidade social em face dos diferentes interesses sociais.

Conforme já destacamos anteriormente, a reponsabilidade na implementação de políticas públicas educacionais relacionadas a formação de professores no município de Maringá é da Secretaria da Educação. As informações disponíveis do órgão mostram uma preocupação com a formação continuada, além da adesão a programas federais, tais como o Pró-letramento e PNAIC (Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa).

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De acordo com os levantamentos obtidos, o estudo dos conceitos da transdisciplinaridade curricular, baseados na educação inicial e educação continuada, permite-se nortear um embasamento teórico para ampliar o conhecimento sobre as políticas públicas que enquadram a formação de professores, com enfoque no município de Maringá. Este estudo proporcionou um conhecimento das normativas vigentes que contextualizam a temática, demonstrando o processo de transformação educacional para assegurar o pensamento crítico-reflexivo no aluno/cidadão.

Além disso, mediante os elementos expostos neste trabalho, verifica-se que a formação de professores faz parte de um processo complexo de múltiplas ações, envolvendo normativas em âmbitos federais, estaduais e municipais, os quais buscam através das implementações das políticas públicas assegurar um ensino de qualidade.

Apesar dos dados estatísticos educacionais do município de Maringá serem muito bons se comparados com outros municípios brasileiros, cabe destacar que nem sempre estes dados são um reflexo da boa formação dos professores. Segundo dados do IBGE, a taxa de escolarização do município é de mais de 98% e o IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental é de 6,5 (IBGE, 2021).

Os dados do Inep apontam que 84% dos professores que atuam na Educação Infantil de Maringá possuem curso superior. Este número se eleva para mais de 98% no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2022). Somente a título de comparação este índice no município de Belém do Brejo do Cruz na Paraíba é de apenas 21%.

Como também foi pontuado, o desdobramento das políticas públicas por meio da normatização vigente (leis, decretos, etc.), demonstrando que os fatores sociais, históricos e políticos foram se alterando, conseqüentemente, isto afetou diretamente

as diretrizes educacionais que passaram por mudanças ao longo do tempo até as políticas públicas que se conhece nos dias de hoje.

Contudo, desafios são enfrentados pelos cenários sociais em diferentes regiões, que por meio das suas organizações políticas constituem espaços educativos que periodicamente estão sob atualizações, propondo enquadrar a população na produção e desencadear transformações sociais estruturais.

Refletir sobre os desafios enfrentados pela educação pública brasileira, sejam eles em nível nacional ou em nível local, objeto de nossa investigação, significa levar em conta muitos condicionantes políticos e econômicos, tais como interesses políticos, diminuição de investimentos financeiros e desvalorização do magistério.

Desta forma, o presente estudo procurou apresentar uma análise crítica no que se refere às normativas estabelecidas pelo Poder Público, que na prática dependem dos órgãos gestores de todas as esferas, para que sejam implementadas de forma adequada, da maneira em que foram planejadas.

Podemos concluir que é necessário reavaliar as políticas públicas de formação de professores no Brasil para que elas sejam mais efetivas assegurando o desenvolvimento de um ensino de qualidade nas escolas brasileiras. Este mesmo raciocínio também se aplica ao município de Maringá, que precisa reavaliar suas políticas educacionais de forma sistemática, adaptando-se as novas realidades sociais, de forma a potencializar a formação de professores e, conseqüentemente, mostrar resultados mais efetivos nas escolas públicas da rede municipal.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Vânia Maria; WALDOW, Carmem. A formação de professores em tempos de mudar para manter. **Notandum**, n. 59, p. 83-105, 2022.

ARAÚJO, D. S.; BRZEZINSKI, I.; SÁ, HELVÉCIO G. M. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-26, 2020.

BACAN, Aline Ribeiro; MARTINS, Gustavo Henrique; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Adaptação ao Ensino Superior, estratégias de aprendizagem e motivação de alunos EaD. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, 2020.

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente**. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

BATISTA, D. P. Formação inicial de professores para a educação básica : a dimensão prática em foco pela lente de uma política pública. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 17, n. 1, p. 1-10, 2015.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamento sobre Língua Brasileira de Sinais Libras**. Brasília: Diário Oficial da União, 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 07 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Brasília: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm). Acesso em: 07 jan. 2023.

BRASIL. **LEI Nº 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Ministério da Educação. Brasília, Diário oficial da União, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 04 jan. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 07 jan. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes de Bases da Educação Nacional**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm). Acesso em: 11 fev. 2023.

BRASIL. **Programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível Médio. Resolução Nº 2, de 26 de junho de 1997**. Ministério da Educação. Brasília: Diário Oficial da União, 1997. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159231-rcp002-97&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159231-rcp002-97&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 04 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília: Diário Oficial da União, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 07 jan. 2023.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições**. Brasília: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: 07 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução Nº 1, de 2 de julho de 2019. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília: Diário Oficial da União, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1167](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1167)

[31-rcp001-19&category\\_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192](#). Acesso em: 12 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015 Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior**. Brasília, Diário Oficial da União, 2015. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 04 jan. 2023.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2022.

CARDOSO, Milena Jansen Cutrim; ALMEIDA, Gil Derlan Silva; SILVEIRA, Thiago Coelho. Formação continuada de professores para uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 29, p. 97-116, 2021.

CARNIEL, F. A reviravolta discursiva da Libras na educação superior. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 2018, p. 1-21, 2018.

CARVALHO, A. M. P. **Os Estágios nos Cursos de Licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

COSTA, Maria Luisa Furlan; BASSO, Silvia Eliane de Oliveira; OLIVEIRA, Dayane Horwat Imbriani. Tecnologias Educacionais e a Interação no processo ensino-aprendizagem. **TICs & EaD em Foco**, v. 5, n. 1, 2019.

COSTA, O. S.; LACERDA, C. B. F. A implementação da disciplina de Libras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 2012, p. 759-772, 2012.

CROWELL, T. L. Academic Internships : To Take or Not to Take ? Students ' Assessments of Public Health Fieldwork. **Pedagogy in Health Promotion**, v. 4, n. 1, p. 19-34, 2018.

CUNHA, A. C. **Ser professor: bases de uma sistematização teórica**. Chapecó: Argos, 2015.

DAUGHERTY, E. L. The public relations internship experience : A comparison of student and site supervisor perspectives. **Public Relations Review**, v. 37, n. 5, p. 470-477, 2011.

DIAS, Liz Cristiane; ROCKENBACH, Igor Armindo. A formação inicial de professores de Geografia em diferentes percepções: uma análise de revisão de literatura em periódicos científicos. **Caderno Prudentino de Geografia**, v. 1, n. 38, p. 5-21, 2016.

DIESEL, A.; BALDEZ, A.; MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. 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, 2021.

GAIO, Victoria Mottim; CARTAXO, Simone Regina Manosso. Formação continuada para o coordenador pedagógico: movimentos, possibilidades e limites. *In: XII ANPED SUL*, 7., 2019, Cascavel: UNIOESTE, p. 1-7, 2019. Disponível em:

[http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/2012-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/2012-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 09 jan. 2023.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **Plano estadual de educação do Paraná: 2015-2025**. Curitiba: Secretaria Estadual da Educação do Paraná, 2015. Disponível em:

[https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/qas/uploads/190/documento\\_base\\_pee\\_pr.pdf](https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/qas/uploads/190/documento_base_pee_pr.pdf). Acesso em: 04 jan. 2023.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **UEM vai ofertar mais cursos para formação de professores da educação básica**. Agência Estadual de Notícias, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Audio/UEM-vai-ofertar-mais-cursos-para-formacao-de-professores-da-educacao-basica>. Acesso em: 11 jan. 2023.

HILLESHEIM, Jaime; GARCIA, Adir Valdemar. Educação e Trabalho no Brasil: a perspectiva defendida pelo capital para a formação dos trabalhadores. **Revista Katálisis**, v. 22, p. 491-501, 2019.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indicadores Sociais Municipais**: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2022.

JUNGES, Kelen dos Santos; BEHRENS, Marilda Aparecida. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, v. 33, n. 1, p. 285-317, 2015.

LARIEIRA, Kátia Cilene Antunes Ferreira. **Segunda Licenciatura em Pedagogia: Contribuições e Resignificações no Exercício da Docência nas Vozes de Professores Licenciados**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

LEMES, Isadora Luiz; SANTOS, Renato P. Pensando em uma escola em tempos de educação 4.0: a importância da gestão escolar no Novo ensino médio, como desafio na educação matemática. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 11, n. 1, p. 118-143, 2021.

MASON, R. Learning technologies for adult continuing education Learning technologies for adult continuing education. **Studies in Continuing Education**, v. 28, n. 1, p. 121-133, 2007.

MATA, W. P. R. Políticas públicas de formação de professores integrando as mídias à prática pedagógica. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 1, p. 2003-2016, 2022.

MORALES, A. G. et al. Multiculturalismo, globalização e formação de educadores: desafios para a educação ambiental. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 22, n.1, p. 99-112, 2010.

NACARATO, Adair Mendes. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, p. 699-716, 2016.

NOGUEIRA, S. C. G.; PESCE, L. Do currículo oficial do estado de São Paulo ao currículo: o (multi) letramento digital na formação dos professores de língua inglesa

do ensino médio. *In* PESCE, L. **Inclusão digital e empoderamento Freireano: a formação de professores da educação básica em uma perspectiva dialógica e autoral**, p. 81-106, 2017.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - OPNE. **Meta 16 - Formação Continuada e Pós-Graduação de Professores**, 2020. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/formacao-continuada-e-pos-graduacao-de-professores>. Acesso em: 04 jan. 2023.

OLIVEIRA, J. A.; SILVA, Y. F. O. Perfil e percepções sobre a prática pedagógica do professor bacharel na educação profissional. **Holos**, v. 34, n. 3, p. 348-366, 2018.

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T. J. O processo de estágio supervisionado na formação de professores portugueses e brasileiros. **Revista Educação em Questão**, v. 53, n. 39, p. 76-103, 2015.

PUPIM, Paulo. **UEM é contemplada pela Capes para oferecer três cursos pelo Parfor**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá - Assessoria de Comunicação Social, 2022. Disponível em: [http://noticias.uem.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=26698:uem-e-contemplada-pela-capes-para-oferecer-pedagogia-historia-e-musica-pelo-parfor&catid=986:pagina-central&Itemid=211](http://noticias.uem.br/index.php?option=com_content&view=article&id=26698:uem-e-contemplada-pela-capes-para-oferecer-pedagogia-historia-e-musica-pelo-parfor&catid=986:pagina-central&Itemid=211). Acesso em: 04 jan. 2023.

REIS, Adriana; ANDRÉ, Marli EAD; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de formação de professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 23, p. 33-52, 2020.

RIGOBELLO, Jorge Luiz et al. Supervised Curricular Internship and the development of management skills: a perception of graduates, undergraduates, and professors. **Escola Anna Nery**, v. 22, 2018.

RODRIGUES, Ângela. Análise de necessidades de formação e formação contínua de professores. **O tempo e o espaço da formação contínua de professores: Diagnóstico, processo e perspectivas**, p. 77, 2019.

ROSA, A. H.; DANIEL, A. H.; BARROS, M. M. S. *In* ROSA, A. H.; SILVA, Daniel Nascimento. **Debates sobre formação de professores: práticas pedagógicas, saberes, experiências e tendências**. São Paulo: Científica Editora, 2022, v. 1, cap. 1, p. 13-26.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues et al. A constituição dos saberes necessários ao exercício da docência na educação profissional, científica e tecnológica: um balanço das produções acadêmicas (2011-2016). **Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 4, n. 09, p. 38-55, 2018.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues; BRANDT, Andressa Grazielle; POSSAMAI, Tamiris. Limites e possibilidades da integração curricular no instituto federal catarinense: reflexões a partir da formação continuada de professores. **Colloquium Humanarum**, v. 17, p. 145-157, 2020.

SILVA, Luis Gustavo Moreira; FERREIRA, Tarcísio José. O papel da escola e suas demandas sociais. **Projeção e docência**, v. 5, n. 2, p. 06-23, 2014.

SILVA, Maria Cristina Mesquita da; CERCE, Livia Maria Rassi; BRITO, Renato de Oliveira. Estudo das políticas públicas de formação de professores associado aos resultados do IDEB dos Estados do Ceará e Maranhão. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 38, p. 1-27, 2019.

SILVA, Maria Raimunda Ribeiro da. A importância do afeto no processo de aprendizagem a partir da relação professor aluno. **Estudos IAT**, v. 5, n. 2, p. 70-86, 2020.

SIMÃO, Vera Lúcia. Formar para ação pedagógica num espaço de educação infantil. **Revista Plurais-Virtual**, v. 10, n. 1, p. 112-126, 2020.

SOUSA, Léa Barbosa; AGRELLO, Marisa Pascarelli. A psicopedagogia no ensino superior: relato de experiência sobre as principais queixas dos acadêmicos em uma instituição universitária no Brasil. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 14, n. 50, p. 1137-1152, 2020.

STÉPHAN, Vincent-Lancrin et al. **Educational Research and Innovation Measuring Innovation in Education 2019 What Has Changed in the Classroom?: What Has Changed in the Classroom?**. Paris: OECD Publishing, 2019.

TEIXEIRA, Matheus. **Universidade investe R\$ 215 mil em plataforma educacional da Google**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá - Assessoria de Comunicação Social, 2021. Disponível em: [http://asc-webphp.uem.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=25993:universidade-investe-r-215-mil-em-plataforma-educacional-da-google&catid=986&Itemid=211](http://asc-webphp.uem.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25993:universidade-investe-r-215-mil-em-plataforma-educacional-da-google&catid=986&Itemid=211). Acesso em: 19 dez. 2022.

THÉ, Raul da Fonseca Silva. Ensinando através de vidas: construções biográfico-narrativas pensadas como metodologia ativa e significativa. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e246118, 2022.

TRASEL, Bruna Barboza; MARTINAZZO, Celso José. A FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTO. **Revista do Seminário de Educação de Cruz Alta-RS**, v. 5, n. 1, p. 165-171, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM. **Curso capacita professores sobre uso de novas tecnologias da informação**. Maringá: Assessoria de Comunicação Social, 2013. Disponível em: [http://asc-webphp.uem.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17385:curso-capacita-professores-sobre-uso-de-novas-tecnologias-da-informao-&catid=986&Itemid=211](http://asc-webphp.uem.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17385:curso-capacita-professores-sobre-uso-de-novas-tecnologias-da-informao-&catid=986&Itemid=211). Acesso em: 06 jan. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM. **UEM é destaque entre as melhores instituições no ranking The Latin American 2022**. Maringá: Assessoria de Comunicação Social, 2022. Disponível em: [http://noticias.uem.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=26822:uem-e-destaque-no-ranking-the-latin-american-2022&catid=986&Itemid=211](http://noticias.uem.br/index.php?option=com_content&view=article&id=26822:uem-e-destaque-no-ranking-the-latin-american-2022&catid=986&Itemid=211). Acesso em: 11 fev. 2023.

VANI, Juliana; DA SILVA, Fabiana Regina. A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO. **II Encontro de Debates sobre Trabalho, Educação e Currículo Integrado**, v. 1, n. 1, 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 42, p. 327-342, 2014.

VIDAL, Elisabete. Ensino a distância vs ensino tradicional. **Universidade Fernando Pessoa, Porto**, 2002.