



OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA DO PARANÁ: espaço de formação continuada e desenvolvimento profissional sob a perspectiva docente

OBSERVATORY OF PUBLIC BASIC EDUCATION IN PARANÁ: a space for continuing education and professional development from a teaching perspective

Adriana Regina de Jesus Santos¹; Quenizia Vieiria Lopes²; Luiz Gustavo Tiroli³

CITATION

Santos, A. R. de. J., Lopes, Q. V., & Tiroli, L. G. (2025). Observatório da educação básica pública do Paraná: espaço de formação continuada e desenvolvimento profissional sob a perspectiva docente. *Video Journal of Social and Human Research*, 4(2), 36-49. <https://doi.org/10.18817/vjshr.v4i2.68>

pela Universidade do Tocantins (Unitins).

³ Doutorando e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (PPEdu/UEL). E-mail: tiroli@uel.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4012511514272072>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7912-8319>.

SUBMITTED

12/12/2025

ACCEPTED

19/12/2025

PUBLISHED

07/01/2026

DOI

<https://doi.org/10.18817/vjshr.v4i2.68>

AUTHOR

¹ Doutorado em Educação pela Pontifícia Católica de São Paulo. Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9346-5311>

² Doutora e Pós-doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Possui mestrado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e especialização em Inspeção Escolar

RESUMO

A formação continuada de professores é elemento central para fortalecer a educação pública e promover o desenvolvimento profissional docente. Nesse contexto, o presente artigo busca responder ao seguinte problema de pesquisa: de que modo o Observatório da Educação Básica Pública do Paraná, por meio de seus cursos de formação continuada, contribui para o desenvolvimento profissional docente e para a melhoria das práticas pedagógicas, segundo a perspectiva dos professores participantes? A partir dessa problemática, o objetivo geral do estudo é mapear e analisar um curso de formação continuada oferecido pelo Observatório, a fim de identificar, sob a ótica dos docentes, as implicações dessas experiências para o fortalecimento da formação continuada na rede pública de ensino. A investigação utiliza abordagem qualitativa, baseada em questionário semiestruturado aplicado aos participantes do curso *Tecnologias Digitais na Educação Básica*, com análise descritivo-interpretativa das respostas. Como resultados, destaca-se que a formação continuada emerge como eixo central da profissionalidade docente, articulando teoria, prática e reflexão crítica em um processo permanente de desenvolvimento. Nesse contexto, os observatórios educacionais configuram-se como espaços estratégicos de pesquisa, sistematização de dados e promoção de práticas formativas que fortalecem a docência e orientam políticas públicas. Os resultados analisados indicam que o Observatório da Educação Básica Pública do Paraná cumpre esse papel ao integrar universidade e escola,



promover aprendizagens e evidenciar a necessidade de políticas permanentes que consolidem sua atuação como lócus de formação humana e qualificação do trabalho educativo.

Palavras-chave: Formação continuada; Observatório da Educação Básica Pública do Estado do Paraná; Práticas pedagógicas; NAPI – Educação do Futuro.

ABSTRACT

The continuous education of teachers is a central element for strengthening public education and promoting professional development in teaching. In this context, this article seeks to answer the following research problem: in what ways does the Observatório da Educação Básica Pública do Paraná, through its continuing education courses, contribute to teachers' professional development and to the improvement of pedagogical practices, according to the perspective of participating teachers? Based on this problem, the general objective of the study is to map and analyze a continuing education course offered by the Observatory in order to identify, from the viewpoint of teachers, the implications of these experiences for strengthening continuing education within the public school system. The investigation adopts a qualitative approach, grounded in a semi-structured questionnaire applied to participants of the course "Digital Technologies in Basic Education," with a descriptive-interpretative analysis of the responses. The findings highlight that continuing education emerges as a central axis of teacher professionalism, articulating theory, practice, and critical reflection in a permanent developmental process. In this context, educational observatories are configured as strategic spaces for research, data systematization, and the promotion of formative practices that strengthen teaching and inform public policies. The analyzed results indicate that the Observatório da Educação Básica Pública do Paraná fulfills this role by integrating university and school, promoting meaningful learning, and demonstrating the need for permanent policies that consolidate its role as a locus of human formation and qualification of educational practice.

Keywords: Continuing education; Observatory of Public Basic Education of the State of Paraná; Pedagogical practices; NAPI – Education of the Future.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores constitui um dos eixos fundamentais para o fortalecimento da educação pública e para o desenvolvimento profissional docente. Em um contexto de constantes transformações sociais, tecnológicas e curriculares, torna-se essencial repensar espaços e estratégias de formação que favoreçam a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e o aprimoramento dos saberes profissionais.

Nesse cenário, o presente artigo busca responder ao seguinte problema de pesquisa: de que modo o Observatório da Educação Básica Pública do Paraná, por meio de seus cursos de formação continuada, contribui para o desenvolvimento profissional docente e para a melhoria das práticas pedagógicas, segundo a perspectiva dos professores participantes? A partir dessa problemática, o objetivo geral do estudo é mapear e analisar um curso de formação continuada oferecido pelo Observatório, a fim de identificar, sob a ótica dos docentes, as implicações dessas experiências para o fortalecimento da formação continuada na rede pública de ensino.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com enfoque descritivo e analítico. O curso contou com a participação de 52 professores, número reduzido em razão da necessidade de acompanhamento dos inscritos nas diferentes etapas do processo formativo. O instrumento de coleta de dados consistiu em um questionário semiestruturado aplicado aos participantes do curso Tecnologias Digitais na Educação Básica, promovido pelo Observatório.

O instrumento foi composto por questões fechadas e abertas, o que possibilitou identificar



tanto aspectos quantitativos quanto qualitativos das percepções docentes. Entre as dimensões investigadas, destacam-se: a) a relevância do curso para a prática pedagógica; b) as contribuições para o desenvolvimento profissional; c) os desafios enfrentados durante a formação; e d) as sugestões para o aprimoramento das ações do Observatório. As 15 respostas obtidas foram analisadas à luz de referenciais teóricos sobre formação docente, desenvolvimento profissional e a relação entre universidade e escola, buscando compreender como os sujeitos avaliam a relevância, os impactos e as limitações da proposta formativa.

Na consecução do objetivo acima descrito, o trabalho organiza-se em duas seções. Na primeira, discute a formação continuada e sua relação com o desenvolvimento profissional dos professores, articulando seus desdobramentos no âmbito do Observatório da Educação Básica Pública do Estado do Paraná como espaço permanente de formação docente. Na segunda, apresenta a experiência formativa do curso de extensão Tecnologias Digitais na Educação Básica, caracterizando a estratégia adotada e o relato dos participantes, e os desdobramentos dessas vivências para a formação continuada de professores e gestores na rede pública de ensino.

FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO

A formação continuada de professores constitui um processo essencial para a consolidação da profissionalidade docente e para a construção de uma escola pública democrática,

plural, crítica e de qualidade. A complexidade da prática educativa exige que o professor seja compreendido como um sujeito em constante movimento formativo, cujos saberes e conhecimentos se constroem na relação entre teoria e prática, na reflexão crítica sobre o fazer pedagógico e na interação com outros profissionais da educação de forma coletiva e social.

Nessa perspectiva, a formação continuada ultrapassa a simples atualização de conteúdos e métodos, devendo promover a apropriação de conhecimentos teóricos, científicos e culturais que humanizam o sujeito docente e reconhecem a docência como uma profissão intelectual (Giroux, 1997).

Sob uma perspectiva histórico-crítica, Saviani (2011) enfatiza que a formação de professores deve se ancorar em uma concepção de educação voltada à emancipação humana e à transformação social. Portanto, o trabalho educativo, enquanto prática social, visa à formação integral do ser humano, o que exige fundamentos teóricos e metodológicos que possibilitem compreender a realidade para transformá-la.

Assim, processos formativos concebidos como espaços de diálogo, colaboração e partilha de experiências, articulados ao aprofundamento de aspectos teóricos, podem constituir-se como instâncias capazes de produzir mudanças na cultura escolar. Nesse sentido, o Observatório da Educação Básica Pública, como fonte de dados primários e secundários e espaço de formação continuada, configura-se como um lócus privilegiado de práticas reflexivas e coletivas ao articular universidade e escola em torno de objetivos comuns, congregando práticas, experiências, vivências e conhecimentos científicos de forma articulada e



integrada.

Por serem voltados à investigação, à reflexão e à análise de políticas e práticas educacionais, os Observatórios favorecem que o professor ressignifique o ser e fazer docente, em uma perspectiva crítica e coletiva, especialmente por meio da socialização de conhecimentos, saberes, experiências e práticas (Franco & Gilberto, 2010).

Ademais, é fundamental reconhecer que os processos de formação continuada estão inseridos em contextos institucionais e políticos mais amplos. Nesse cenário, iniciativas vinculadas a universidades públicas, como o Observatório, assumem relevância ao construir alternativas formativas comprometidas com a realidade das escolas e com os desafios da educação básica emergentes da realidade concreta dessas instituições. Trata-se de um espaço que congrega informações produzidas por mapeamentos e diagnósticos, articulando esses dados como estratégia de mediação nos processos continuados de formação de professores e gestores, e não apenas disponibilizando-os de forma isolada e sem intencionalidade formativa.

Um observatório que não funciona como espaço efetivo de pesquisa perde grande parte de seu potencial de contribuição para a melhoria da educação e para o processo formativo continuado (Tiroli et al., 2025). Nesse sentido, os observatórios educacionais devem exercer um papel relevante na produção de diagnósticos que orientem a elaboração de políticas mais precisas, especialmente no campo da formação de professores, uma vez que possibilitam o acesso a painéis que apoiam uma reflexão crítica ao oferecer dados atualizados sobre condições de trabalho docente, infraestrutura

escolar, desempenho estudantil e ações de formação continuada. Ao mesmo tempo, tornam-se espaços de produção e ampliação de estratégias formativas.

Assim, os observatórios da educação têm potencial para contribuir com a formação continuada dos professores, sobretudo diante das transformações sociais e das exigências emergentes da realidade contemporânea. Por meio desses espaços, torna-se possível identificar lacunas da formação inicial, apontar áreas que requerem maior investimento em programas formativos e, ao mesmo tempo, consolidar o próprio observatório como um ambiente permanente de desenvolvimento profissional docente.

Conforme exposto por Mészáros (2008, p. 27), o processo educacional está intrinsecamente relacionado ao contexto social. Assim, o trabalho desenvolvido pela educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da sociedade, ao mesmo tempo em que é por ela influenciado. Sob essa perspectiva, é essencial compreender o trabalho educativo como um processo de internalização de saberes que favorece a reflexão e análise crítica dos sujeitos sociais, possibilitando que promovam o processo de humanização.

No âmbito da formação de professores, essa perspectiva auxilia na promoção de práticas pedagógicas intencionais e comprometidas com o objetivo primordial da educação: impulsionar o progresso da sociedade por meio da valorização dos indivíduos sociais, possibilitando que internalizem os saberes, conhecimentos e experiências construídos coletivamente e reunidos no decorrer dos períodos históricos. A educação, nesse sentido, pode ampliar a compreensão do sujeito sobre seu papel social e



viabilizar transformações em seu contexto de vida. O professor que atravessa constantemente o espaço formativo continuado pode contribuir para mudanças no modo de pensar e agir dos indivíduos, tornando-os humanos e agentes transformadores da realidade social.

Entretanto, a formação continuada não deve ser entendida como uma solução para todos os desafios da sua prática de ensino. O ser e fazer docente decorre também de conhecimentos estabelecidos a partir do cotidiano escolar, das vivências pessoais, interações sociais e dos processos formativos iniciais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação continuada tem um papel importante no processo de ensino-aprendizagem, mas, não se pode atribuir a ela a responsabilidade integral do processo (Tardif, 2014).

Destarte, a formação continuada permanece como peça-chave no processo de desenvolvimento profissional, ao contribuir para o aprimoramento da prática. Considerá-la como um alicerce significa reconhecer que ela promove movimentos de reflexão e ação transformadora. Os conhecimentos nela compartilhados e apropriados incentivam a “contínua interpénétracao entre teoria e prática” (Libâneo, 2011, p. 28) na formação docente, o que pode possibilitar a ampliação de saberes, a análise crítica das atividades realizadas e, quando necessário, a construção de novas abordagens alinhadas aos objetivos da sua função.

Nesse contexto, com base em um de seus objetivos, torna-se fundamental discutir o papel do Observatório da Educação Pública do Paraná na formação de professores. Dessa forma, no próximo tópico trata-se sobre o Observatório, relacionando sua finalidade à constituição de um espaço de formação humana.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA DO PARANÁ COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: a experiência formativa do curso de extensão tecnologias digitais na educação básica

O Observatório da Educação Pública faz parte do Novo Arranjo de Pesquisa e Inovação em Educação Básica Pública (NAPI Educação do Futuro), projeto financiado pela Fundação Araucária. O lançamento oficial desse NAPI ocorreu em 30 de maio de 2023, durante o evento O presente do futuro e o futuro da educação, realizado na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná (UEPG, 2023). Todavia, as atividades efetivas do Observatório foram iniciadas em junho de 2024.

Conforme a documentação de Implantação e Consolidação do Novo Arranjo de Pesquisa e Inovação em Educação Básica Pública NAPI Educação do Futuro, especialmente o Plano de Trabalho Individual (UTFPR, 2023), o Eixo Temático 1 Observatório da Educação Básica Pública tem por:

objetivo maior fomentar discussões sobre os temas de interesse à Educação Básica Pública, como forma de subsidiar a elaboração de políticas públicas e o direcionamento de recursos e esforços em infraestrutura e formação de recursos humanos (p. 5).

Assim, com vistas a assegurar a formação humana, esse eixo propõe-se a constituir um espaço de compartilhamento de conhecimentos relacionados à Educação Básica, bem como de promoção de debates e aprimoramento de saberes por meio das atividades desenvolvidas pelo Observatório.



Nesse sentido, o Observatório tem procurado promover ações de formação continuada para gestores educacionais e professores, visando ajudar a preencher as lacunas de conhecimento que surgem no cotidiano escolar ou que exigem atualização constante. Assim, busca-se promover o desenvolvimento profissional desses profissionais e, como resultado, contribuir para a melhoria do processo de aprendizagem dos alunos.

No âmbito da formação continuada, um dos aspectos destacados como prioritários pelo Observatório é a “fluência nas tecnologias digitais” (UTFPR, 2023). Em consonância com essa diretriz e com base em um levantamento realizado sobre temas de interesse para cursos de formação continuada, produzido por esse eixo, que contou com 576 respondentes de diferentes cidades e estados do Brasil, definiu-se pela oferta inaugural de um curso com a temática Tecnologias Digitais na Educação Básica.

Esse curso de extensão, com carga horária total de 30 horas, foi realizado no período de 6 de outubro a 1º de dezembro de 2025, executado em parceria com o Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual de Maringá. Contou com a participação de 52 professores e gestores, número reduzido em função da necessidade de acompanhamento dos inscritos nas diferentes etapas do processo formativo. Desse total, 15 responderam ao questionário de avaliação do curso, que foi analisado, a fim de discutir o papel do Observatório como espaço de formação e desenvolvimento profissional sob a perspectiva dos participantes. Faz-se necessário ressaltar que, para garantir o anonimato dos participantes, será utilizada a letra “P”, referente aos professores, acompanhada de um número ordinal, com

a finalidade de identificar as falas sem comprometer a identidade dos sujeitos da pesquisa.

Analizando o formulário de avaliação final da formação continuada Tecnologias Digitais na Educação Básica, com o objetivo de conhecer os cursistas e verificar a experiência formativa proporcionada pelo Observatório da Educação Básica do Paraná, identificou-se o perfil dos 15 participantes respondentes. Constatou-se que o grupo era composto por professores de cinco estados do Brasil (Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins), com predominância de docentes do Paraná, totalizando sete participantes. Em seguida aparecem São Paulo, com quatro participantes, Santa Catarina com dois, e Minas Gerais e Tocantins com um participante cada.

Os dados levantados indicaram que os professores possuíam experiência profissional variando entre nove meses e trinta e três anos de exercício, sendo que a maioria atuava há mais de vinte anos no cargo, o que evidencia a heterogeneidade das trajetórias do grupo. Além disso, 86% dos respondentes informaram já ter participado de outras ações formativas, além da ofertada pelo Observatório. Diferentes interesses para o ingresso no curso foram destacados pelos professores cursistas.

As respostas descritas permitiram identificar cinco razões norteadoras para o ingresso dos cursistas na ação formativa proporcionada pelo Observatório: 1. Aprimoramento de conhecimentos; 2. Temática instigante; 3. Instituição ofertante; 4. Formato do curso; e 5. Cumprimento de requisito para progressão profissional.

Com base em Leontiev (2017), ressaltou-se a importância do registro dos motivos que



impulsionaram a participação nessa atividade formativa, uma vez que, por meio deles, é possível compreender o significado que a atividade assume para o sujeito.

A necessidade de aprofundar o repertório e o conjunto de saberes evidencia a compreensão, por parte dos docentes, de que as exigências do trabalho docente, em meio às transformações sociais, exigem um processo de formação continuada. Quando os participantes reconhecem a necessidade de atualização permanente, evidencia-se que o conteúdo do curso se articula a um motivo que orienta a ação e satisfaz uma necessidade concreta, tal como definido por Leontiev (2017) ao afirmar que “o motivo da atividade é aquilo que, refletindo-se no cérebro do homem, excita-o a agir e dirige a ação a satisfazer uma necessidade determinada (p. 10).

O reconhecimento de que a formação promove reflexões e conteúdos pertinentes à prática docente revela a presença de motivos geradores de sentido pessoal, que conferem sentido às ações realizadas pelos sujeitos no processo formativo. Essa dimensão corresponde a percepção de que atividade meramente orientadas por motivos estímulos tendem a se transformar em uma carga para o sujeito, especialmente quando decorrem de imposições. A formação, ao contrário, ainda que de forma incipiente, pode mobilizar motivos que não apenas incitam à ação, mas lhe conferem direção e sentido pessoal (Leontiev, 2017).

A compreensão de que o curso contribui para o aprimoramento da prática pedagógica expressa a articulação entre necessidade profissional, motivo da atividade e sentido pessoal. Essa convergência evidencia que

o resultado objetivo da atividade formativa coincide com o motivo que mobiliza o sujeito, evitando a discordância entre ambos. Tal alinhamento interrompe o processo de alienação que ocorre quando o conteúdo objetivo da atividade deixa de corresponder ao que ela representa para o indivíduo, produzindo efeitos específicos na consciência (Leontiev, 2004).

O entendimento de que o tema abordado é atual, pertinente e alinhado às exigências da escola reforça a configuração de motivos que integram necessidades institucionais e expectativas individuais. A pertinência do tema opera como um motivo que orienta a ação, organiza o engajamento e preserva o vínculo entre a atividade realizada e o sentido atribuído pelo participante, em consonância com a dinâmica entre motivo, necessidade e consciência descrita por Leontiev (2017, 2021).

Ademais, o reconhecimento da temática Tecnologias Digitais na Educação Básica como um elemento instigante para o ingresso no curso demonstra a relevância da atualização de conhecimentos sobre o contexto tecnológico e sua articulação com o ambiente escolar. Essa constatação dialoga com Imbernón (2010), ao defender que a formação deve responder às mudanças sociais e educacionais, e converge com o objetivo do Observatório de “fomentar discussões sobre os temas de interesse à Educação Básica Pública” (UTFPR, 2023).

Cabe destacar que a formação continuada deve estar alinhada às exigências e aos anseios do seu público-alvo, não em uma perspectiva imediatista e didatizante, mas seja construída tendo como base a realidade concreta em que o sujeito está inserido e do qual é atravessado por determinações sociais, políticas, econômicas e



culturais (Duarte, 2003).

No caso da formação docente, isso implica responder às lacunas existentes nos conhecimentos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. Nessa direção, o reconhecimento dos cursistas quanto ao mérito da instituição realizadora, entendida como uma rede de apoio confiável e, por isso, uma razão para o ingresso no curso, demonstrou a relevância da formação ofertada.

O formato do curso, ofertado na modalidade Educação a Distância, também foi destacado por alguns participantes, indicando seu reconhecimento como uma modalidade acessível, sobretudo pela possibilidade de participação de professores de diferentes regiões do país. Outro aspecto ressaltado foi o caráter gratuito da formação, associado a conteúdos considerados pertinentes. Essa avaliação foi reforçada quando os cursistas foram questionados sobre a estrutura do curso (carga horária, conteúdos, atividades, acompanhamento e materiais). Em uma escala de 0 a 5, 73,3% atribuíram nota máxima, 20% conferiram nota 4 e 6,7% atribuíram nota 2.

Nesse contexto, as metodologias utilizadas, como fóruns, estudos dirigidos, questionários e trocas de experiências, foram apontadas por todos os respondentes como catalizadores do aprendizado. A seguir, destacam-se alguns relatos que fundamentam essa avaliação:

Permitiu refletir sobre minha prática e planejar novas atividades (P11);

Favoreceu meu aprendizado, provocando reflexões sobre a prática docente (P6);

São atividades práticas, com embasamento que nos ajudam a refletir sobre o uso de tecnologias digitais na Educação (P10);

Permitiu o acesso ao conhecimento e nos fóruns temos mais proximidade com os professores (P13);

Conheci a realidade dos outros participantes, por meio de seus comentários, e pude acessar a lista de leituras complementares para ler mais sobre os temas que mais me interessaram (P4); Abriram o leque de recursos digitais que não conhecia (P15);

As devolutivas dos docentes quanto à estrutura do curso e às metodologias utilizadas demonstram percepções que evidenciam uma articulação entre prática e fundamentação teórica. As falas indicam que o curso permitiu refletir sobre a prática pedagógica e planejar novas atividades.

Nesse sentido, destacam Pimenta e Anastasiou (2014): “os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados em decorrência dos problemas que a prática apresenta, entendendo, assim, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior” (p. 86).

Evidencia-se que o curso integrou metodologias ativas e interativas articuladas a conteúdos que proporcionaram estudos mais contextualizados e articulados à realidade concreta dos sujeitos. Essa integração reafirma a íntima vinculação entre teoria e prática e sua indissociabilidade (Pimenta & Anastasiou, 2014), bem como contribui para um professor formativo de professores que seja profundamente teórico, científico e cultural (Duarte, 2003, Martins, 2014).

Os sujeitos participantes da pesquisa também indicaram que o curso favoreceu momentos de reflexão coletiva e diálogo entre os cursistas, especialmente por meio da participação nos fóruns de discussão. As percepções dos professores podem ser



sintetizadas nas seguintes manifestações:

Por meio dos fóruns, ao ler os comentários dos outros participantes, refleti sobre realidades que não teria conhecido sozinha, somente a partir das aulas, sem esse momento de diálogo (P1);

Por meio do fórum de discussões ao finalizar o módulo, foi possível analisar as experiências e percepções dos colegas de curso (P2);

O curso promoveu reflexão coletiva e diálogo por meio das trocas de experiências e das discussões entre os participantes (P13);

Nos fóruns temos mais proximidade aumentando o acesso ao conhecimento (P14).

As respostas evidenciam que os fóruns desempenharam um papel central no processo formativo, funcionando como espaços de interação, diálogo e construção coletiva de sentidos, elementos fundamentais para processos de formação continuada que valorizam a participação ativa dos professores. Esse movimento aparece na fala de P1, que destaca que a leitura dos comentários dos colegas possibilitou acessar realidades escolares que não seriam percebidas apenas a partir das aulas, o que demonstra as possibilidades do processo dialógico quando intencionalmente orientado (Pires & Veloso, 2023).

Isso posto, atesta-se que, no curso, o fórum não foi utilizado apenas como ferramenta técnica, mas como espaço pedagógico capaz de favorecer análise, questionamento e diálogo. Tal uso se diferencia de modelos tradicionais de formação a distância, frequentemente criticados por promoverem participação superficial ou burocrática, sem a efetiva implicação dos sujeitos no processo formativo.

Ao serem questionados sobre quais aspectos do curso poderiam contribuir para sua prática pedagógica, os professores destacaram diferentes elementos relacionados ao uso das tecnologias digitais e às metodologias apresentadas. As interações realizadas nos fóruns, articuladas ao estudo dos conteúdos, favoreceram a análise crítica da prática e a construção coletiva de conhecimentos, reafirmando a necessidade de que o processo dialógico seja metodologicamente orientado e teoricamente fundamentado (Pires & Veloso, 2023). Entre as respostas registradas, dispõe-se que:

O conhecimento sobre as tecnologias digitais facilita o planejamento de atividades (P3);

As tecnologias são muito presentes no âmbito escolar, aprender a manuseá-la de forma correta e segura, auxilia no bom desempenho das dinâmicas realizadas (P11);

As técnicas de ensino, os recursos digitais e as metodologias podem ser implementadas na prática em sala de aula (P9);

As atividades propostas são bem elaboradas permitindo novas práticas pedagógicas (P7);

Os conteúdos e as trocas de experiências do curso contribuirão para repensar e aprimorar minhas práticas pedagógicas (P8).

As respostas dos professores evidenciam percepções positivas sobre a aplicabilidade dos conteúdos do curso na prática cotidiana. No entanto, elas também revelam nuances importantes para uma leitura crítica que contribua para a avaliação do processo formativo.

Destacam-se os pontos a seguir: o relato de P3, ao indicar que o conhecimento sobre tecnologias digitais facilita o planejamento, e



o de P9, que afirma que técnicas de ensino, recursos digitais e metodologias podem ser implementados em sala de aula, demonstram que os participantes compreenderam o curso sobretudo a partir de sua dimensão instrumental. Tal compreensão dialoga com a advertência de que a formação de professores não pode restringir-se ao caráter prático da profissão, pois envolve dimensões teóricas, culturais, simbólicas, sociais e políticas (Gatti, 2024, Duarte, 2003).

Grande parte das respostas relaciona a contribuição do curso ao planejamento, à implementação de atividades e ao domínio técnico de ferramentas digitais. Gatti (2024) evidencia que formar professores como profissionais requer lidar com a pluralidade de dimensões da profissão, o que ultrapassa a lógica de treinamento técnico e exigências um trabalho formativo que articule teoria, cultura, política e prática.

Nesse sentido, a prevalência de respostas centradas na operacionalidade indica que o processo formativo ainda precisa avançar na direção dessa pluralidade.

A importância de aprender a manusear tecnologias de forma correta e segura foi destacada por P11. Essa afirmação evidencia uma preocupação pertinente no contexto escolar, no qual questões de privacidade, segurança digital e uso ético das tecnologias têm ganhado relevância. A compreensão de que a formação de professores não pode estar isolada dentro das universidades, exigindo presença efetiva das escolas e de outros agentes educativos (Gatti, 2024), permite problematizar que a reflexão sobre tecnologia requer considerar as condições concretas em que os professores atuam, as políticas das

instituições escolares e os desafios cotidianos do trabalho pedagógico.

Os participantes também foram questionados sobre possíveis aspectos a serem aprimorados na proposta ou na execução do curso. As respostas indicaram principalmente questões relacionadas ao suporte e ao acompanhamento durante o processo formativo. A articulação colaborativa é decisiva para que a formação alcance sua natureza profissional e se distancie de perspectivas meramente instrumentais, pragmáticos e aligeirados (Tiroli & Jesus, 2022). Os professores apontaram que:

Precisa ter um maior acompanhamento. Sei que somos muito, mas como no meu caso, tenho dificuldades em acessar a plataforma (P4);

Ter um whats ou um chat online para tirar dúvidas em tempo real respeitando o horário de funcionamento (P12).

As observações apresentadas pelos professores revelam dimensões importantes sobre a qualidade da formação continuada em ambiente virtual. O aprofundamento desse acompanhamento sistemático indica uma possibilidade de garantir um processo de mediação formativa mais próximo à necessidade do professor, que é central para a criação de condições que favoreçam a atividade de análise e demais operações mentais necessárias à aprendizagem (Gasparin, 2012).

A dificuldade relatada por uma participante para acessar a plataforma indica que, para alguns docentes, o ambiente virtual pode se tornar obstáculo ao aprendizado. Esse ponto é relevante porque evidencia que a inclusão digital docente ainda é desigual e que o



processo formativo deve considerar ritmos distintos de apropriação tecnológica.

As respostas também mostram que alguns cursistas esperam uma formação mais personalizada, que, além de conteúdos e atividades, ofereça devolutivas frequentes, orientações pontuais e canais para esclarecer dúvidas específicas.

Conforme sustentam Pimenta e Anastasiou (2014), o desenvolvimento profissional docente não pode estar ancorado na racionalidade técnica, mas deve reconhecer a autonomia e a capacidade dos professores de decidir, analisar e reelaborar suas próprias práticas. Assim, a busca dos participantes por acompanhamento mais próximo evidencia o reconhecimento da formação como espaço de análise e produção de conhecimento pedagógico, e não apenas como acesso a conteúdos previamente estruturados. Entre elas, destacam-se:

A compreensão de que as tecnologias digitais estão em constante transformação e, portanto, a educação precisa acompanhar esse movimento para garantir aprendizagens significativas (P1);

O entendimento de que o tema abordado é atual, pertinente e alinhado às demandas da escola (P13);

O reconhecimento de que a formação promove reflexões relevantes e conteúdos pertinentes à prática docente (P3);

A compreensão de que o curso contribui para o aprimoramento da prática pedagógica (P10);

A percepção de que o curso é de fácil acompanhamento e bem estruturado (P2).

As declarações dos professores evidenciam uma recepção amplamente positiva ao curso, mas também permitem uma leitura crítica sobre os elementos que sustentam essa recomendação. As menções à atualidade e

pertinência do tema das tecnologias digitais, como indicam P1 e P13, revelam que os docentes reconhecem a necessidade de acompanhar transformações tecnológicas para produzir aprendizagens contextualizadas às novas realidades educacionais que se impõe na contemporaneidade. Essa percepção dialoga com a compreensão de que a formação docente deve articular conteúdos às práticas sociais concretas, tal como aponta Gasparin (2012) ao afirmar que o conteúdo precisa ser contextualizado na prática social inicial, evidenciando vínculos entre o que se estuda e o que ocorre na realidade educacional.

As justificativas apresentadas pelos participantes mostram que o curso foi valorizado sobretudo por seu potencial de aplicação imediata na prática pedagógica, aproximando-se da noção de Pimenta e Anastasiou (2014) de que os saberes pedagógicos ganham sentido quando mobilizados para responder aos problemas reais do trabalho docente. No entanto, o predomínio de expressões voltadas ao aprimoramento operacional sugere que o uso de tecnologias teve maior centralidade do que a problematização conceitual de seus fundamentos.

A percepção de P2 sobre a organização e o fácil acompanhamento reforça a importância de uma estrutura formativa sensível às condições concretas de trabalho dos professores. Essa dimensão dialoga com a perspectiva de Gatti (2024), que argumenta que a formação docente deve articular aspectos práticos, teóricos, culturais, sociais e políticos para atender à complexidade da profissão. Assim, embora a acessibilidade do curso seja valorizada, ela não substitui a necessidade de aprofundamento que sustente transformações mais consistentes na prática pedagógica.



A análise conjunta das falas revela que as escolhas formativas dos docentes são condicionadas por fatores institucionais e estruturais, como tempo disponível, acesso e reconhecimento profissional. Esse cenário se aproxima do argumento de Gatti (2024) de que a formação não pode permanecer isolada nas universidades, necessitando de articulação mais ampla com escolas e sistemas educacionais. Embora o curso tenha sido reconhecido como atual e pertinente, a prevalência de respostas descritivas indica que ainda não se consolidou como espaço de produção teórica ou de reformulação mais profunda das concepções docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores configura-se como processo fundamental para a profissionalidade docente e para a construção de uma escola pública democrática, crítica e de qualidade, articulando teoria e prática, reflexão coletiva e apropriação de saberes que humanizam e qualificam o trabalho educativo. Nessa perspectiva, é preciso apreender à docência como uma profissão intelectual cuja formação deve ser permanente, ancorada em fundamentos teóricos, metodológicos e sociopolíticos que permitam compreender e transformar a realidade, reconhecendo que a aprendizagem docente depende tanto de processos formais quanto das experiências vividas no cotidiano escolar.

É nesse cenário que os observatórios educacionais emergem como espaços privilegiados de pesquisa, sistematização de dados, reflexão crítica e articulação entre universidade e escola, capazes de subsidiar diagnósticos, orientar políticas públicas e

promover processos formativos contínuos ao integrar informações, práticas e análises que apoiam o desenvolvimento profissional dos professores.

As análises desenvolvidas ao longo deste estudo permitem afirmar que o Observatório da Educação Básica Pública do Paraná constitui um espaço formativo relevante para o desenvolvimento profissional docente, especialmente por articular universidade e escola em uma dinâmica que privilegia a reflexão crítica, a atualização teórico-metodológica, o aprofundamento e ampliação do repertório teórico, científico e cultural e a qualificação das práticas pedagógicas.

Os dados obtidos no curso de extensão *Tecnologias Digitais na Educação Básica* evidenciam que os professores participantes reconhecem a formação continuada como parte constitutiva de sua trajetória profissional, compreendendo-a como um processo permanente, situado e diretamente relacionado às exigências concretas do cotidiano escolar.

Os participantes reconheceram que o Observatório contribuiu para a apropriação de novos saberes, para a apropriação de ferramentas digitais a serem inseridas no contexto escolar e para a ampliação da compreensão sobre as potencialidades pedagógicas das tecnologias, embora tenham destacado limites como o tempo reduzido para aprofundamento, as dificuldades inerentes à formação online e a necessidade de continuidade das ações formativas para que os conhecimentos adquiridos se consolidem em práticas efetivas.

Diante do exposto, conclui-se que o



Observatório tem contribuído para a formação docente ao exercer seu papel como lócus de integração entre dados, reflexão crítica e práxis educacional. Ao promover cursos que dialogam com exigências concretas da escola pública, o Observatório fortalece a profissionalidade docente e colabora para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas à realidade escolar.

Por fim, destaca-se que os achados deste estudo reafirmam a importância de investimentos permanentes em iniciativas formativas que integrem universidade e escola, promovam o desenvolvimento humano dos profissionais da educação e ampliem as possibilidades de transformação da prática educativa. O fortalecimento do Observatório como política de Estado, e não apenas de governo, apresenta-se como um caminho promissor para consolidar uma educação pública democrática, emancipatória e comprometida com a formação integral das novas gerações.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná (FA), pelo financiamento do projeto de pesquisa: NAPI – Educação do Futuro, cujo apoio foi essencial para o desenvolvimento das atividades e a produção de resultados que contribuem para a formação docente e a melhoria da educação pública.

REFERÊNCIAS

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência

da República.https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Duarte, N. (2003). Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, 24(83), 601–625. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200015>

Franco, M. A. do R. S., & Gilberto, I. J. L. (2010). O observatório da prática docente como espaço de compreensão e transformação das práticas. *Práxis Educacional*, 6(9), 125–145. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/637>

Gasparin, J. L. (2012). *Uma didática para uma pedagogia histórico-crítica*. Autores Associados.

Gatti, B. A. (2024). Século 21 e a formação de professores no Brasil. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 19(53), 8–18. https://doi.org/10.35168/21752613.UTP.pens_ed.2024.Vol19.N53.pp8-18

Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* (D. Bueno Trad.). Artmed.

Imbernón, F. (2010). Formação continuada de professores. Artmed.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Leontiev, A. N. (2017). As necessidades e os motivos da atividade. In A. M. Longarezi & R. V. Puentes (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: Antologia (Livro I)* (pp. 39–57). EDUFU.



- Leontiev, A. N. (2021). *Atividade. Consciência. Personalidade* (P. Marques Trad.). Mireveja.
- Leontiev, A. N. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo* (2a ed., R. E. Frias Trad.). Centauro.
- Libâneo, J. C. (2011). *Didática* (32a reimp.). Cortez.
- Martins, L. M. (2010). O legado do século XX para a formação de professores. In L. M. Martins & N. Duarte (Orgs.). *Formação de professores: Limites contemporâneos e alternativas necessárias* (pp. 13–31). Cultura Acadêmica.
- Martins, L. M. (2014). A constituição histórico-social da subjetividade humana: Contribuições para a formação de professores. In S. Miller, M. V. Barbosa, & S. G. de L. Mendonça (Orgs.), *Educação e humanização: As perspectivas da teoria histórico-cultural*. Paco.
- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital* (2a ed., I. Tavares Trad.). Boitempo. (Obra original publicada em 2005).
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2014). *Docência no ensino superior* (5a ed.). Cortez.
- Pires, R. M., & Veloso, B. G. (2023). Os fóruns de discussão na educação a distância: Estudo de caso num curso de especialização. *EaD em Foco*, 13(1), e2030. <https://doi.org/10.18264/eadf.v13i1.2030>
- Saviani, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações* (11a ed.). Autores Associados.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional. Vozes*.
- Tiroli, L. G., & de Jesus, A. R. (2022). Tensões e embates na formação docente: Perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação continuada. *Olhar de Professor*, 25, 1–24. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.25.20732.066>
- Tiroli, L. G., Retkva, S. S., Santos, A. R. de J., Torino, L. P., & Berti, I. C. L. W. (2025). Observatório da educação como espaço de formação continuada de professores: Um retrato a partir de teses e dissertações. *Educação*, 50(1), e108/1–25. <https://doi.org/10.5902/1984644490895>
- Universidade Estadual de Ponta Grossa. (2023, 5 de julho). UEPG sedia lançamento do Napi Educação do Futuro. <https://www.uepg.br/lancamento-napi/>
- Universidade Tecnológica Federal do Paraná. (2023). *Implantação e consolidação do Novo Arranjo de Pesquisa e Inovação em Educação Básica Pública – NAPI Educação do Futuro: Plano de trabalho individual*. UTFPR.