



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ESTER HINTERLANG DE BARROS POSSI

**PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL-
PDE/PR (2007-2009):
UM ESTUDO SOBRE TRANSFORMAÇÕES E
PERMANÊNCIAS**



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



Londrina
2012

ESTER HINTERLANG DE BARROS POSSI

**PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL-
PDE/PR (2007-2009):
UM ESTUDO SOBRE TRANSFORMAÇÕES E
PERMANÊNCIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina
Ferreira de Oliveira

Londrina
2012

Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

P856p Possi, Ester Hinterlang de Barros.
Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR (2007-2009): um
estudo sobre transformações e permanências / Ester Hinterlang de
Barros Possi. – Londrina, 2012.
226 f.: il.

Orientador: Sandra Regina Ferreira de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de
Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-
Graduação em Educação, 2012.
Inclui bibliografia.

1. Educação permanente – Teses. 2. Professores – Formação – Teses. 3.
Educação – História – Teses. 4. Políticas públicas – Teses. I. Oliveira,
Sandra Regina Ferreira de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro
de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

CDU 371.13

ESTER HINTERLANG DE BARROS POSSI

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL-PDE/PR

(2007-2009):

UM ESTUDO SOBRE TRANSFORMAÇÕES E PERMANÊNCIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sandra Regina Ferreira de Oliveira
UEL – Londrina - PR

Profa. Dra. Marlene Rosa Cainelli
UEL – Londrina - PR

Profa. Dra. Ernesta Zamboni
Unicamp – Campinas – SP

Londrina, 11 de setembro de 2012.

DEDICO

Ao Alex, Guilherme, Juliana e Bruna

Esposo, companheiro de todos os momentos e filhos amados. Pelas inúmeras vezes que deixei de estar presente no convívio com vocês, porém demonstraram compreensão, pois sabiam que o mestrado era um sonho a ser conquistado. Obrigado pelos carinhos e conforto nas horas de dificuldade. Eles foram tônico e com certeza, a sustentação para chegar até este momento.

Amo vocês.

Aos meus pais Odilon (*in memoriam*) e Madalena

Pelos exemplos de caráter, dignidade, honestidade, coragem, perseverança e demonstração de afeto e amor incondicional.

Aos Professores do Colégio Estadual Maria Dalila Pinto

Por permitirem compartilhar de uma experiência profissional que considero comprometida com a educação, que me entusiasma, dá energia e me ensina todos os dias a acreditar na educação.

AGRADECIMENTOS

Ao Professora Dra. Sandra Regina Ferreira de Oliveira

Obrigada por me aceitar como orientanda e me apresentar a aprendizagem de professores, tema pelo qual tenho tido interesse em estudar e pesquisar. A ela presto as minhas homenagens pela compreensão nos momentos de ansiedade e a disponibilidade em esclarecer todas as minhas dúvidas, nunca se omitindo em apresentar importantes considerações para o desenvolvimento do nosso estudo.

Considero-a como exemplo de pessoa que brilha em nossas atividades.

Espero poder refletir, na minha trajetória pessoal e profissional, o exemplo de humanidade, compromisso, autoridade, competência, de ensinamentos e orientação que demonstrou durante esta trajetória.

A Profa. Dra. Ernesta Zamboni

Pelo privilégio de te-lá no andamento desse caminho o qual escolhi trilhar e cujas contribuições foram valiosíssimas e enriquecedoras.

A Profa. Dra. Marlene Cainelli e Profa. Dra. Magda Magdalena Tuma

Pelas valiosas contribuições, ajuda, e incentivo, pelas contribuições indispensáveis para a consecução deste trabalho.

Aos professores do Mestrado

De maneira especial ao Prof. Dr. João Batista Martins fundamental para poder entender a importância da psicologia para esse estudo.

Ao secretário do mestrado Emilson José Rosa

Pelo exemplo de profissional, um "gentleman".

As colegas do mestrado Marianna e Lidiane

Pelas palavras de apoio, pela paciência, por compartilharem dos trabalhos em equipe, críticas, otimismo, companheirismo, enfim, pela amizade e por compartilharem as dificuldades comigo. Conseguimos!

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Hanna Arendt

POSSI, Ester Hinterlang de Barros. **Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE/PR (2007-2009): um estudo sobre transformações e permanências.** 2012. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMO

Neste trabalho pesquisa-se o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR com recorte para as turmas de 2007, 2008 e 2009 da Universidade Estadual de Londrina – UEL. O estudo inicia-se com uma análise acerca das políticas públicas para formação continuada de professores em âmbito nacional e estadual no sentido de elucidar as transformações e permanências nas últimas décadas. Numa abordagem qualitativa, a pesquisa integrou abordagens no campo da História da Educação, Formação de Professores e Políticas Públicas. Como fonte de pesquisa recorreu-se aos documentos referentes à formulação e implantação do PDE; entrevistas com gestores do programa no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia e Universidade Estadual de Londrina; professores participantes do programa na UEL no período delimitado para estudo. Para coleta de dados utilizou-se o recurso da análise documental, entrevistas semiestruturadas com gestores e questionários com questões fechadas e abertas enviados aos professores pelo *Google docs*. Os resultados apontam que o PDE é compreendido como uma política de formação continuada que supera os modelos tradicionais de curso de formação destacando: a importância do tempo para estudar para o processo de aprendizagem de professores; o potencial do programa para modificar a prática pedagógica nas escolas; o avanço quanto ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e o incentivo para que o professor pesquise sobre sua prática pedagógica. Verifica-se que o PDE/PR contempla tendências importantes quanto a formação de professores por atuar em três dimensões: pessoal (articula a autoformação à experiência); profissional (relaciona os saberes da experiência com o saber científico e pedagógico), organizacional (a escola é entendida como local de trabalho coletivo e de práticas formativas). Conclui-se que se trata de um programa com potencial para formação continuada de professores.

Palavras-chave: História da Educação. Formação de Professores. Políticas Públicas.

POSSI, Ester Hinterlang de Barros. **Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE/PR (2007-2009):** a study on changes and permanences. 2012. 226 f. Thesis (MA in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

ABSTRACT

This work researches the Program of Educational Development - PDE/PR which focuses the classes of 2007, 2008 and 2009 from the State University of Londrina - UEL. The study starts with an analysis of public policies for continued training of teachers at the national and state to elucidate the transformations and continuities in recent decades. In a qualitative approach, the research integrated approaches in the area of History of Education, Teacher Education and Public Policy. As a source of research it was necessary to resort the documents relating to the formulation and implementation of PDE; interviews with program managers within the State Department of Education, Secretary of State for Science and Technology and State University of Londrina; teachers participating in the program at UEL in limited period for study. For data collection, it was used the feature of documentary analysis, semi-structured interviews with managers and questionnaires with closed and open questions that were sent to teachers by Google docs. The results suggest that PDE is understood as a policy of continued training that goes beyond the traditional models of training course due to the importance of time to study for the teachers' learning process; the potential of the program to modify the pedagogical practice in schools; the progress in relation to the use of Information and Communication Technologies (ICTs) and the incentive for teacher searches about their pedagogical practice. It is possible to verify that PDE/PR includes important trends in relation to the teachers' training for acting in three dimensions: personal (articulates the self-training to the experience); professional (relates knowledge of experience in scientific and pedagogical knowledge), organizational (the school is seen as a place of collective work and practical training). It is concluded that it is a program with potential for teachers' continuing education.

Keywords: History of Education. Teacher Education. Public Policy.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de questionários respondidos por dia	146
Gráfico 2 - Ano de ingresso no PDE.....	149
Gráfico 3 - Idade.....	150
Gráfico 4 - Gênero.....	150
Gráfico 5 - Tempo de magistério	151
Gráfico 6 - Área de atuação.....	151
Gráfico 7 - Local de formação	152
Gráfico 8 - Nível de ensino de atuação	153
Gráfico 9 - Bases para a ação cotidiana.....	154
Gráfico 10 - O PDE/PR na relação experiências-mudanças	154
Gráfico 11 - O PDE/PR e o processo de aprendizagem dos Professores.....	155
Gráfico-12 - Conflito entre a aprendizagem no PDE/PR e a prática	156
Gráfico 13 - Influência do aprendizado no PDE/PR na prática Pedagógica	157
Gráfico 14 - Relações entre a aprendizagem no PDE/PR com a Prática pedagógica anterior.....	158
Gráfico 15 - Reflexões entre o PDE/PR e a prática.....	158
Gráfico 16 - O PDE/PR e a relação com os pares.....	159
Gráfico 17 - O PDE/PR e a aplicação no cotidiano escolar.....	160
Gráfico 18 - A função de tutor no GTR	161
Gráfico 19 - O GTR e o cumprimento dos objetivos	162
Gráfico 20 - O GTR e a autoformação	163
Gráfico 21 - O GTR e a troca de experiências entre professores de diferentes regiões do estado	164
Gráfico 22 - Tempo para o GTR.....	165
Gráfico 23 - Participação da equipe pedagógica.....	165
Gráfico 24 - Envolvimento da equipe pedagógica	166
Gráfico 25 - Participação do diretor	167
Gráfico 26 - Envolvimento do diretor	168
Gráfico 27 - Acompanhamento da intervenção	170
Gráfico 28 - Considerações da equipe sobre as ações realizadas.....	171
Gráfico 29 - Considerações da equipe e o professor orientador	172
Gráfico 30 - Avaliação da equipe pedagógica e da direção	172

Gráfico 31 - Uso da produção didático-pedagógica para a implementação na escola	173
Gráfico 32 - Adequação das bolsas.....	174
Gráfico 33 - Acesso aos recursos de tecnologia da informação.....	175
Gráfico 34 - Acesso às referências.....	176
Gráfico 35 - Tratamento recebido na universidade.....	177
Gráfico 36 - Envolvimento com a educação	178
Gráfico 37 - Desenvolvimento de confiança	179
Gráfico 38 - Habilidades de comunicação	180
Gráfico 39 - Desenvolvimento da confiança pessoal.....	180
Gráfico 40 - Participação pós-PDE/PR.....	181
Gráfico 41 - Ascensão aos níveis do plano de carreira	181
Gráfico 42 - Aumento do tempo de aposentadoria	182
Gráfico 43 - Avaliação quanto ao cumprimento dos objetivos.....	183
Gráfico 44 - Continuidade de aplicação no cotidiano escolar.....	184
Gráfico 45 - Satisfação com a qualidade do programa.....	184
Gráfico 46 - Recomendação do programa aos demais docentes.....	185
Gráfico 47 - Satisfação com a qualidade do programa.....	186
Gráfico 48 - Recomendação do programa aos demais docentes.....	186

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 - Auditório Rubem Corrêa.....	76
Foto 2 - Auditório Jean Jacques Rousseau	77
Foto 3 - Vista dos chalés	78
Figura 1 - Diagrama Plano Integrado de Formação Continuada PDE	98
Figura 2 - Dados do atendimento PDE/PR na UEL	99
Figura 3 - Organograma do PDE/PR – UEL	102
Figura 4 - Número de Produções PDE/PR	117
Figura 5 - Investimento da execução do PDE nas IES por edição	118
Figura 6 - Investimento total PDE (2007-2010).....	119
Quadro 1 - Tópicos e Variáveis	148

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
APP	Associação dos Professores Paranaenses
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
CETEPAR	Centro de Treinamento do Magistério
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CONED	Congresso Nacional de Educação
COPS/UEL	Coordenadoria de Processos Seletivos
EaD	Educação à Distância
FESTUR/PR	Fundação de Esporte e Turismo do Paraná
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FORUMDIR	Fórum de Diretores de Faculdades/Centro de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
GTR	Grupo de Trabalho em Rede
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IE	Instituição de Ensino
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP/MEC	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOODLE	<i>Modular Object Oriented Distance Learning</i>
PCCS	Plano de Cargo, Carreira e Vencimentos
PCNLP	Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa

PDE/BR	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE/PR	Programa de Desenvolvimento Educacional
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PQE	Projeto Qualidade no Ensino Público
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PROEM	Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná
RPC	Rede Paranaense de Comunicação
SETI	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
QPM	Quadro Próprio do Magistério
QUP	Quadro Único de Pessoal
SEED	Secretaria de Educação do Estado do Paraná
SEF/MEC	Secretaria do Ensino Fundamental do Ministério da Educação
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
TV	Televisão
VHS	<i>Video Home System</i>
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação e Ciência e para a Cultura
UNESPAR	Universidade do Estado do Paraná
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 CONSTRUINDO O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO	24
1.2 PERCURSOS METODOLÓGICOS	26
2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ÂMBITO NACIONAL	31
2.1 AS POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO GOVERNO DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO – FHC: CENTRALIDADE NO PROFESSOR.....	34
2.1.1 A TV Escola: Possibilidade de Formação Continuada de Professores	38
2.1.2 O ProInfo: Inovações das Tecnologias de Informática e Comunicação na Formação de Professores.....	39
2.1.3 O PROFORMAÇÃO: Políticas Certificadoras para o exercício da Docência nas Séries Iniciais.....	41
2.1.4 Programa Parâmetros em Ação: Novo Modelo de Formação de Professores	44
2.1.5 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA): Desenvolvimento de Competências	46
2.1.6 Programa Gestão da Aprendizagem da Aprendizagem Escolar (GESTARI): Competência e Autonomia na Prática Pedagógica	47
2.2 GOVERNO LUIS INÁCIO LULA DA SILVA: PERMANÊNCIAS E AVANÇOS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	48
2.2.1 Dos Programas e Ações Vinculado à Secretária de Educação Básica - SEB.....	49
2.2.1.1 Rede nacional de formação contínua de profissionais da educação básica: ações articuladas.....	49
2.2.1.2 Pró-letramento: políticas compensatórias	52
2.2.1.3 Proinfantil: políticas certificadoras.....	54
2.2.1.4 Gestar II: formação para os anos finais do ensino fundamental	55
2.2.1.5 TV Escola: programa com permanências à formação de professores.	58

2.2.1.6	ProlInfo integrado – programa nacional de formação continuada em tecnologia educacional: transformações no uso didático-pedagógico das TICs	59
2.2.2	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI	61
2.2.2.1	Diretoria de políticas de educação especial – DPEE	61
2.2.2.2	Diretoria de políticas de educação do campo, indígena e para as relações étnico-raciais	63
2.2.2.3	Diretoria de políticas de educação em direitos humanos e cidadania	66
2.3	UM OLHAR GERAL	66

3	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CENÁRIO ESTADUAL PARANAENSE DE 1991 A 2010	68
3.1	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO GOVERNO ROBERTO REQUIÃO (1991 – 1994).....	68
3.2	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO GOVERNO JAIME LERNER (1995-2000).....	73
3.3	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO GOVERNO ROBERTO REQUIÃO DE MELLO E SILVA (2003-2010)	88

4	PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (PDE/PR) – OLHAR DOS GESTORES: RECORTE PARA A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - UEL	89
4.1	A GÊNESE DO PROGRAMA PDE/PR – 2007	89
4.2	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PDE/PR	101
4.2.1	Plano de Trabalho	103
4.2.2	Estudos Orientados	104
4.2.3	Elaboração de Material Didático	106
4.2.4	Orientação de Grupos de Trabalho em Rede – GTR	107
4.2.5	Implementação da Proposta de Intervenção na Escola.....	108
4.2.6	Artigo	110
4.2.7	Breve Análise da Proposta Pedagógica do PDE/PR	111

4.3 Os ENCAMINHAMENTOS DO PROGRAMA	117
4.3.1 Trilhando uma Análise	124
4.3.1.1 O PDE/PR como um programa inovador	124
4.3.1.2 O PDE/PR e sua institucionalização na UEL... ..	127
4.3.1.3 Professor PDE produtor de conhecimento.....	129
4.3.1.4 Coordenador de área	131
4.3.1.5 Processo seletivo	133
4.3.1.6 Mudanças na prática pedagógica	137
4.3.1.7 Fragilidades do programa	140
4.3.1.8 Potencialidades do programa	142
5 O PDE/PR A PARTIR DAS ANÁLISES DOS PROFESSORES (TURMAS 2007 – 2009)	145
5.1 TÓPICOS PARA ANÁLISE: UM PERCURSO PARA A COMPREENSÃO DO PROGRAMA PDE/PR.....	145
5.1.1 Perfil dos Professores.....	149
5.1.2 Aprendizagem do Professor	155
5.1.3 Caracterização da Prática Pedagógica.....	159
5.1.4 Caracterização do Grupo de Trabalho em Rede	162
5.1.5 Intervenção Pedagógica	167
5.1.6 Caracterização dos Recursos.....	175
5.1.7 Caracterização do Desenvolvimento Pessoal-Profissional.....	178
5.1.8 Caracterização da Perspectiva Funcional	182
5.1.9 Satisfação com o Programa PDE/PR	184
6 CONSIDERAÇÕES	189
REFERÊNCIAS	195
APÊNDICES	206
APÊNDICE A – Roteiro da entrevista com gestores	207
APÊNDICE B – Roteiro da entrevista com Diretor da SETI	208
APÊNDICE C – Modelo de Questionários.....	209
APÊNDICE D – Cálculo da amostra.....	218
APÊNDICE E – Correspondência enviada aos entrevistados.....	219

ANEXOS	220
ANEXO A – Folder do PDE	221
ANEXO B – Localização dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação	222
ANEXO C – Atividade PDE 2007, 2008 e 2009.....	223
ANEXO D – Distribuição de vagas PDE por área/disciplina	225
ANEXO E – Página do Google Docs.....	226

1 INTRODUÇÃO

Os bósons de Higgs¹, denominado pelos físicos de “Partícula de Deus”, após três anos de pesquisas e US\$ 10 bilhões em investimentos, foi separado pelo maior acelerador de partículas do mundo. Segundo Rezende (2012), esses investimentos estão próximos de obterem seu grande resultado, ou seja, “comprovar a existência de uma partícula que não tem nenhuma utilidade prática”. No entanto, foi de coisas, aparentemente, sem "utilidade", que o mundo como a gente conhece foi se constituindo. O autor cita como exemplo:

[...] a relatividade de Einstein [...] possibilitou o GPS. E o mesmo instituto do acelerador de partículas foi um dos responsáveis pela criação da internet. O maior argumento a favor de um experimento científico é justamente a imprevisibilidade de resultados práticos que podem sair da ciência pura. (REZENDE, 2012).

Qual a relação entre essa descoberta da Física e uma pesquisa de formação de professores? Aparentemente, nada. Porém, se considerarmos que essa informação foi revelada em manchetes pelo mundo todo, por meio da mídia, proporcionando as pessoas o acesso a essa descoberta recente do meio científico, de alguma forma, podemos inferir, que alunos podem ter recebido essa informação. Neste cenário no qual as informações estão disponíveis e com fácil acesso, seria a escola e o professor descartáveis?

A resposta para tais questões depende da compreensão sobre o que venha ser o papel da escola, do professor e do conhecimento na sociedade contemporânea.

Para Libâneo (2011), a escola deve deixar de ser espaço de transmissão de informações, para ser espaço de análises críticas, onde seja dado

¹ No instante do nascimento do Universo, no estágio embrionário do Cosmos, a grandeza física a que chamamos massa ainda não existia. Nada tinha peso. A matéria que forma o seu corpo hoje era só uma coleção de partículas subatômicas se movendo à velocidade da luz. E aí é que vem a bênção. Certas partículas, os bósons de Higgs, estavam espalhadas por cada milímetro do Universo. Uma hora elas se uniram e, num processo similar ao vapor d'água se transformando em água líquida, formaram um "oceano" invisível - o Oceano de Higgs. Para algumas das outras partículas que vagavam por aí não fez diferença, caso dos fótons, que passavam (e ainda passam) batidos por esse oceano. Para outras, fez toda. Caso dos quarks (as que formam basicamente todo o seu corpo). Do ponto de vista delas, o Oceano de Higgs era (e ainda é) como um óleo denso. E à força que os quarks fazem para atravessar esse óleo, nós damos o nome de massa. Em suma: sem os bósons de Higgs, a matéria não existiria - já que "matéria" é tudo o que tem massa. E você seria algo tão sem substância quanto uma onda de rádio. (REZENDE, 2012).

um significado pessoal a informação. Nesse sentido, “[...] a escola precisa articular sua capacidade de receber e interpretar a informação com a de produzi-la, a partir do aluno como sujeito do próprio conhecimento”. (LIBÂNEO, 2011, p. 28).

Entendemos ser esta uma tarefa urgente, porém, complexa, tanto às políticas públicas, às universidades e faculdades, aos sindicatos e especialmente aos professores, haja vista, que é muito forte nas concepções que os professores formulam sobre o que é ensinar, o sentimento de que se devem transmitir conteúdos, de uma determina forma e não de outra. Ao prepararem suas aulas de forma inovadora sentem que estão “enrolando” os alunos². Acreditamos que esse pensamento está enraizado na prática docente, dado que o modelo de professor contínua próximo do modelo de padre, conforme afirma Julia (1981 *apud* NÓVOA, 1999), dotado de vocação, sacerdócio, missão e docência, aspectos contraditórios à profissionalização da docência.

Historicamente, por muito tempo os professores estiveram associados ao corpo eclesial, a partir do século XIX se tornaram um corpo estatal e tiveram que submeter e se colocar a serviço da autoridade pública e estatal. Assim, sempre estiveram subordinados a organizações e poderes maiores e mais forte, que os enxergavam como meros executores. (NÓVOA, 1999).

Com o acesso das massas à escolarização, resultando em uma expansão quantitativa nos anos de 1980, verificamos que há um descompasso entre as atividades da escola e as transformações ocorridas na sociedade quanto à diversidade cultural, social e econômica. Talvez, nesse descompasso, estejam as raízes das razões que conduzem os professores, ao que Esteve (1999) define como mal estar docente³.

Essa pesquisa pautou-se na concepção de que a escola e os professores são indispensáveis na sociedade atual. O espaço de atuação dos professores está na criação de condições que ajudarão o aluno a atribuir significados às informações, recebida via diferentes meios. De acordo com Libâneo (2011, p. 29), “o valor da aprendizagem escolar está justamente na sua capacidade de introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência por meio de mediações cognitivas e interacionais providas pelo professor”.

² Essas interpretações advêm da minha experiência como docente da Educação Básica.

³ O assunto será abordado no capítulo 3.

Essas exigências demandam um professor:

[...] capaz de ajustar sua didática as novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidades de articular as aulas com as mídias e multimídias. (LIBÂNEO, 2011, p. 29-30).

Esse perfil também é compartilhado por Contreras (2002), ao afirmar que o professor deve ser um profissional com formação que atenda aos aspectos científicos, técnicos, tecnológicos, pedagógicos, culturais e humanos.

Pérez Gomes (2007) traz que a função docente e os processos de formação e desenvolvimento profissional estão vinculados a como concebemos a prática educativa e propõe quatro perspectivas que, em sua análise, estiveram em conflito ao longo da história nos programas de formação de professores. São elas: a acadêmica, a técnica, a prática e de reconstrução nacional. Essas perspectivas, com exceção da acadêmica, encontram similaridade às discussões de Contreras (2002) quanto à formação de professores como: especialista técnico, profissional reflexivo e intelectual crítico.

Pérez Gomes (2007, p. 354) afirma que a perspectiva acadêmica ressalta que o ensino é um “processo de transmissão de conhecimentos e de aquisição da cultura que a humanidade acumulou”, e o professor é concebido como um especialista nas diferentes disciplinas, aproximando ao que, costumeiramente se define como “professor tradicional”, essa perspectiva é fortemente determinante no trabalho docente.

A perspectiva técnica, de acordo com o autor, propõe:

[...] dar ao ensino o *status* e o rigor dos quais carecia a prática tradicional, mediante a consideração da mesma como uma ciência aplicada, à imagem e semelhança de outros âmbitos de intervenção tecnológica, superando o estado medieval da atividade artesanal. (PÉREZ GOMES, 2007, p. 356 - grifo do autor).

O professor, nessa perspectiva, é um técnico que aplica os conhecimentos científicos produzidos por outros, numa relação de subordinação dos níveis mais aplicados; produz também a separação pessoal e institucional entre a

investigação e a prática: de um lado estão os que produzem e, na escola estão os que executam, portanto, há a compreensão de que a qualidade de ensino é regida pela qualidade dos produtos e na eficácia e economia de sua realização. (CONTRERAS, 2002; PÉREZ GOMES, 2007). Essa perspectiva, também, é incisivamente presente na atuação dos professores.

Nesse sentido, de acordo com Pereira,

As principais críticas atribuídas a esse modelo são a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. (PEREIRA, 1999, p. 112).

Outro equívoco desse modelo, conforme Pereira (1999), consiste em acreditar que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar.

A perspectiva prática, de acordo com Pérez Gomes (2007, p. 363), fundamenta-se

[...] no pressuposto de que o ensino é uma atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis e carregados de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas. Por isso, o professor/a deve ser visto como um artesão, artista ou profissional clínico que tem de desenvolver sua sabedoria experiencial e sua criatividade para enfrentar as situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes que configuram na sala de aula.

Nessa perspectiva, o enfoque na formação do professor ocorre prioritariamente na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática. Para Pérez Gomes (2007) essa orientação sofreu uma evolução ao longo do século XX, distinguindo-se a partir do *enfoque tradicional* apoiado quase que exclusivamente na experiência prática e o enfoque da *prática reflexiva*⁴.

⁴ Pérez Gomes apoia-se em Donald Schön (1983) para explicar o modelo prático reflexivo. Para a compreensão da atividade do profissional prático, é necessário identificar os quatro conceitos diferentes que se incluem no pensamento prático, a partir dos estudos de Schön, a saber: conhecimento na ação; reflexão na ação; reflexão sobre a ação; e, reflexão sobre a reflexão na ação.

E, por fim, a perspectiva da reconstrução nacional,

[...] concebe o ensino como uma atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético, na qual os valores que presidem sua intencionalidade devem ser traduzidos em princípios de procedimentos que dirijam e que realizem ao longo de todo o processo de ensino aprendizagem. (PÉREZ GOMES, 2007, p. 373).

As perspectivas acadêmica, técnica e prática não conseguem responder as necessidades de ensino e aprendizagem colocadas em sala de aula, a partir de um tema como “Partícula de Deus”. Tais modelos baseiam-se em aulas fragmentadas, disciplinares, com tempo para o desempenho das atividades, com reprodução de procedimentos, com rituais, práticas repetitivas e descontextualizadas, que não proporcionam uma visão da totalidade.

Nesse sentido, concordamos com Pérez Gómez (2007, p 373), ao agrupar diferentes matizes para conceber o ensino como uma atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético, no qual os valores que presidem a sua intencionalidade embasam o processo de aprendizagem, na perspectiva que culmina com o modelo de formação de professor voltado para a reflexão na prática, como pressuposto básico para a reconstrução social.

Estamos em contínuo processo de formação, ao descobrirmos coisas novas, ao rever conceitos já adquiridos e que sofreram alterações, por mediação da nossa prática e no contato com os nossos pares, reconstruímos novos conceitos. Sendo assim, a nossa formação profissional não se constitui num fim em si mesmo, mas construída e reconstruída a partir dos saberes da profissão. (TARDIF, 2002).

Vygotsky (2003, p. 115) afirma que “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual [...] penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”, sendo assim, um processo de interação por meio do qual o indivíduo adquire os saberes. Neste sentido, a formação do professor não se inicia com a graduação e nem se encerra nessa, sendo um processo contínuo que acontece antes e durante todo o exercício da vida escolar. Segundo Tardif (2002), da vida escolar, pois, as “marcas” do “ser aluno” influem no professor.

O crédito dado ao fato do professor se formar profissionalmente na graduação é ingênuo, uma vez que apoia-se na concepção de que essa seja a

última etapa da formação do professor, sem considerar a experiência que já tem como aluno e a formação continuada no decorrer do exercício da profissão.

Nóvoa (1995), Pimenta (2010) e Libâneo (2011) defendem que a formação de professores deve ser estimulada a partir de uma “perspectiva crítico-reflexiva”, o que aproximaria da perspectiva da “reconstrução nacional” de Pérez Gomes (2007), dada às exigências postas à escola e aos professores.

A partir da década de 1990, a formação continuada passou a ser considerada como uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor no Brasil e em outros países. (NÓVOA, 1995; GATTI, 1997; LIBÂNEO, 2011).

Dado a essa necessidade, a formação continuada é um componente necessário à formação de docentes, como consequência da profissionalização docente, sendo um campo repleto de discussões, interesses, conflitos, lutas, divergências, angústias, hesitações e incertezas, sobretudo porque o campo educativo, nas palavras de Nóvoa (1995, p. 21), “está ocupado por inúmeros actores (Estado, Igreja, famílias, etc.) que sentem a consolidação do corpo docente como uma ameaça aos seus interesses e projectos”. Todos esses têm uma intencionalidade e os professores como profissionais diferenciados são vistos como:

Indivíduos entre várias situações: não são burgueses, mas também não são do povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar a ostentação; não exercem o trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia [...] (NÓVOA, 1995, p. 18).

Diante das mudanças ocasionadas no sistema escolar, com a abertura da escola às massas, os resultados do processo educativo são centralizados apenas nos professores, isso ocorre a partir da década de 1990, haja vista ser esse profissional o condutor do processo educacional, como salienta Sacristán (1999, p. 64) “o certo é que existe no discurso pedagógico dominante uma hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade de ensino [...]”. Para o autor, essa hiper-responsabilização se deve ao fato de existir um contraste entre as aspirações sociais e as diferentes derivações de modelos educativos mais ou menos ideais.

Na perspectiva de que os professores precisam de formação continuada, numa perspectiva crítico-reflexiva, que atenda às necessidades da sociedade contemporânea face a superação de um professor acadêmico, técnico e prático, é que adentramos na pesquisa sobre o Programa de Formação Continuada PDE/PR. Portanto, a partir desse cenário que a pesquisa foi pensada.

1.1 CONSTRUINDO O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

Uma pesquisa nasce de muitas indagações advindas de nossa história pessoal e profissional. Em um período de dois anos, torna-se impossível dar conta de responder a todas as questões que, conflituosamente, compõem a temática que selecionamos para investigar.

Inicialmente, pretendia trabalhar com a temática formação continuada de professores, estudando o Programa de Desenvolvimento Educacional PDE/PR como política pública. No entanto, ao deparar com as disciplinas do curso, tive a convicção de que poderia avançar no desenvolvimento da pesquisa, no sentido de compreender um pouco mais sobre a apropriação que os professores fazem quanto aos conhecimentos construídos durante o processo e suas reverberações no cotidiano escolar. Almejei, também, adentrar minimamente em aspectos relacionados à aprendizagem dos professores durante o Programa de Desenvolvimento Educacional – Paraná⁵, tema pouco explorado e com muitas possibilidades investigativas.

O PDE/PR pode ser definido como uma política pública para formação continuada de professores da rede estadual paranaense, que estabelece o diálogo entre os professores da Educação Superior e os da Educação Básica. Objetiva proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teóricos e metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas que resultem no redimensionamento de sua prática (PARANÁ, 2007) e,

⁵ Doravante denominaremos o Programa de Desenvolvimento Educacional – Paraná por PDE/PR para diferenciá-lo do Plano de Desenvolvimento da Educação do Governo Federal (PDE/BR). A diferenciação se faz necessária, em função da semelhança da nomenclatura, mas, são políticas públicas diferentes, devido ao âmbito (federal ou estadual) e quanto aos encaminhamentos metodológicos. O PDE/PR é um programa de formação continuada de professores do Estado do Paraná que atende a uma das metas do PDE/BR, plano do governo federal que estabelece metas para a educação brasileira.

consequentemente, em mudanças qualitativas na prática escolar da rede pública de ensino.

Tal programa foi instituído como uma política no governo de Roberto Requião de Mello e Silva (2003-2010) e destina-se aos professores que se encontram na classe II nível 11, ou seja, professores que tenham mais de 10 anos de tempo de serviço. O programa prevê afastamento total de um ano para realização dos estudos e implementação do projeto, e parcial, no segundo ano (25% da carga horária), para produção do artigo. A primeira turma aprovada em processo seletivo em 2006 teve início em 2007, tal turma foi composta por profissionais que se encontravam a pouco tempo da aposentadoria, alguns desmotivados. A partir desse ano, ingressaram mais cinco turmas (2007, 2008, 2009, 2010 e 2012), totalizando aproximadamente nove mil e quatrocentos professores, o que representa 7,23% da rede estadual, composta por 68.048 (PARANÁ, 2012) cargos de professores/especialistas por disciplina de concurso/QPM.

O PDE/PR é desenvolvido em parceria com as Instituições de Ensino Superior. Optamos por trabalhar com a Universidade Estadual de Londrina, por ser a universidade na qual ingressei como Professora PDE⁶ no processo seletivo 2006. A experiência com o PDE/PR levou-nos, entre outras coisas, a produzir artigos e, enfim, a elaborar um projeto de pesquisa para o mestrado.

A viabilidade desse projeto de pesquisa relaciona-se com o fato do PDE/PR ser uma política pública nova, com características consideradas inovadoras, em potencial para a formação continuada de professores e com poucos estudos a respeito.

Ao pesquisarmos no Banco de Teses da Capes, as palavras PDE/PR e Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná, encontramos cinco dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, as quais enunciamos: A educação à distância no Programa de desenvolvimento educacional – PDE: Limites e possibilidades: “Eu me sinto responsável”: os impactos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) sobre a formação de professores de inglês; Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores pela EAD no Estado do Paraná; A formação continuada do professor e sua influência no ensino de Física;

⁶ Na prática, denominam-se assim os professores da rede que fazem o PDE. Trata-se de uma forma de diferenciação: tais professores não são “alunos” e também não são “professores” da universidade. Cria-se, portanto, um novo grupo: os professores PDE.

Investigação da Proposta de Implementação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) no Estado do Paraná: aspectos positivos e negativos; O Programa de desenvolvimento educacional do estado do Paraná e sua proposta de formação continuada: foco nos grupos de trabalho em rede.

Os estudos já realizados contemplam determinados aspectos do PDE/PR, tais como: uso da tecnologia da informação e da comunicação; aproximação da Educação Básica ao Ensino Superior; aprendizagem de professores; ensino à distância; sistema SACIR; Grupo de Trabalho em Rede, sendo assim, entendemos que não partimos do zero, pois as pesquisas já realizadas assinalam pontos que podem contribuir para o nosso estudo. No entanto, ainda temos muitas indagações a serem respondidas.

Nesta pesquisa, estabelecemos como problema central: O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/PR), desenvolvido nos anos de 2007, 2008 e 2009, se caracteriza como um programa em potencial na formação continuada de professores? O caminho investigativo norteou-se a partir de questões auxiliares como: quais as características das políticas públicas para formação de professores nos últimos anos? Por que é tão difícil a consolidação de práticas pedagógicas de qualidade no cotidiano escolar? Como os gestores das licenciaturas da Universidade Estadual de Londrina compreendem o PDE/PR? Qual o impacto da formação do PDE/PR no cotidiano escolar?

1.2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento da investigação, adotamos como abordagem os preceitos da Pesquisa Qualitativa que tem como objetivo principal interpretar o fenômeno que se observa. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002). Os dados foram coletados por meio de entrevistas e questionários. Também aportamo-nos na metodologia proposta na linha de pesquisa documental (MARCONI; LAKATOS, 2007) para subsidiar a análise em documentos do Governo Estadual e Federal sobre formação de professores.

A pesquisa foi dividida em três fases. A primeira constituiu-se da análise dos documentos tendo por objetivo compreender as oportunidades para formação de professores no âmbito das políticas públicas. No âmbito federal foram utilizados: Constituição da República Federativa do Brasil; Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional; Plano Nacional de Educação; Avaliação da Ação Apoio à Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental; Orientações Gerais da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica; Decreto nº 1917, 27 de maio de 1996, Portaria 522/MEC, 09 de abril de 1977. No âmbito estadual: Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná/revisão de meio período; Plano de Ação (1995-1998); Uma Nova Política de Formação Continuada e Valorização dos Professores da Educação Básica da Rede Pública Estadual - Documento Síntese; Lei Complementar n. 103/2004, de 15/03/2004; Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná.

Na segunda fase, realizamos entrevistas semi-estruturadas⁷ (Apêndice A) com os professores coordenadores de área⁸ da Universidade Estadual de Londrina; Assessores Pedagógicos da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná e o Diretor da SETI (Apêndice B), no período de 06 de outubro de 2010 a 12 de novembro de 2011.

Informamos aos entrevistados sobre o objetivo da pesquisa e solicitamos autorização para gravar as entrevistas. Após a digitação, iniciamos a leitura das mesmas, mergulhando nas diferentes análises elaboradas sobre o PDE/PR. Como resultado, organizamos o material em temáticas, nas quais buscamos compreender as tendências e padrões mais relevantes. Nesta etapa, apoiamos-nos nas argumentações de Bardim, citado por Triviños como constituir os grupos de análises. Buscamos por meio de

[...] procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. (TRIVIÑOS, 1987, p. 160).

Ao analisar o conteúdo das entrevistas foram construídas temáticas, envolvendo aspectos descritivos e interpretativos. Interessava-nos estudar o todo, ou seja, o panorama que os entrevistados elaboraram a respeito do PDE/PR. No entanto, para encontrar esse todo foi preciso entender as partes e, a partir dessas, construir relações entre as unidades, combinando-as e classificando-as para

⁷ Na qual o entrevistador pautou-se em roteiro previamente elaborado, mas há espaço para a interação com o entrevistado, possibilitando a articulação e readequação do roteiro, o que pode enriquecer a investigação.

⁸ Coordenadores de área são professores da Universidade Estadual de Londrina.

compreendê-las como elementos unitários, que podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, denominados temáticas, que foram definidas após leitura de todas entrevistas.

As temáticas selecionadas para trabalhar com as entrevistas foram: o PDE/PR como um programa inovador; o PDE/PR institucionalizado na universidade; o professor PDE/PR como produtor de conhecimento; o papel do coordenador de área; o processo seletivo; as mudanças na prática pedagógica dos professores PDE; e, por fim, as fragilidades e potencialidades do programa.

Na terceira fase da pesquisa, a ênfase foi avaliar a potencialidade do PDE/PR como política pública para formação continuada de professores na visão dos sujeitos que participaram do programa. Os dados foram coletados por meio de questionário de natureza qualitativa. Segundo Marconi e Lakatos (1996, p. 178), o “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

Como estudo piloto, enviamos por e-mail o questionário (Apêndice C) a 15 professores PDE que cursaram o programa na Universidade Estadual de Londrina, nos anos de 2007-2008. Quando encaminhado o e-mail indicou-se o site <https://spreadsheets.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dFIDR0VDS2I0MmI4RnlkdzZtQnBKSWc6MA> no qual o entrevistado responderia as questões fechadas e enviaria ao Google docs.

Para a versão final, ampliamos as questões, de acordo com sugestões da banca examinadora, e distribuimos o questionário a 402 professores⁹ que fizeram o PDE/PR, na UEL, no período de 2007 a 2010. Obtivemos a devolução de 59 questionários, correspondendo a 14,7%, o que estatisticamente viabiliza a pesquisa, com 93% de confiança e com erro de três pontos percentuais para mais e para menos (Apêndice D).

Salientamos que essa ferramenta do Google possibilita a tabulação e organização dos dados em gráficos e tabelas, gerando o banco de dados para compreendermos como os professores avaliam a sua formação durante o PDE.

⁹ Vale ressaltar que os e-mails institucionais dos professores PDE da Universidade Estadual de Londrina, nos anos de 2007, 2008 e 2009 foram conseguidos junto a chefe do Núcleo Regional de Londrina, Professora Lucia Aparecida Cortez Martins.

Apesar da incerteza quanto à devolução dos questionários, entendemos que se tratava da melhor alternativa para esse tipo de pesquisa. Segundo Marconi e Lakatos (1996), um instrumento desta natureza, considerando a forma como é apresentado aos sujeitos, traz as seguintes vantagens: economiza tempo e obtém grande número de dados, atinge maior número de pessoas simultaneamente, abrange uma área geográfica mais ampla, obtém respostas mais rápidas e mais precisas, ocorre maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato, há mais tempo para responder e em hora mais flexíveis.

O texto final organiza-se em cinco tópicos. Na introdução, contextualizamos as perspectivas para a prática pedagógica, cenário, a partir do qual pensamos a nossa pesquisa, situamos o nosso objeto de estudo, levantamos a produção acadêmica sobre os estudos que investigaram o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/PR), e definimos as questões norteadoras e o percurso metodológico.

O segundo capítulo envolve questões relativas às políticas públicas para formação de professores no âmbito do governo federal desde 1995 a 2010, especialmente as que têm ações voltadas ao: diálogo entre pares; professor como sujeito do seu processo de formação; uso de tecnologias da informação e comunicação; fechando o tópico com análises baseadas em estudos disponíveis sobre os programas de formação e formação continuada de trabalhos disponíveis no Banco de Teses da CAPES.

No terceiro, tratamos das políticas públicas estaduais para formação continuada de professores, no período de 1991 a 2010. Fizemos um recorte temporal mais abrangente quanto às políticas públicas estaduais comparadas às federais, em função da necessidade de compreendermos o PDE/PR, não somente como programa inovador, mas como sequência de fatos, a partir das tendências assinaladas no primeiro mandato do governo Requião e do Governo Lerner.

No quarto capítulo, historicizamos o programa na Universidade Estadual de Londrina (UEL), a partir do olhar dos gestores: coordenadores de área, chefe de departamento, assessores pedagógicos do PDE/PR e diretor geral da Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia (SETI), assinalamos as permanências dos programas de governos anteriores e a presença das tendências contemporâneas de formação de professores, além de elencarmos temáticas de análise para compreensão do processo na UEL.

O quinto traz a avaliação do programa, a partir de pesquisas empíricas realizadas junto aos professores PDE, na Universidade Estadual de Londrina, turmas 2007, 2008, 2009; as quais definiram o perfil e informações relacionadas ao antes, durante e depois do PDE/PR, demonstrando aspectos importantes quanto ao potencial do programa, principalmente, quanto ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em sala de aula como prática pedagógica.

Nas considerações finais, retomamos o estudo realizado ao longo da dissertação, a partir da retrospectiva das grandes linhas adotadas durante a pesquisa e levantamos questões que têm relação importante com a formação continuada de professores e a continuidade do programa PDE/PR na transição de governos, superando as políticas “zigue-zague”, contribuindo para o desenvolvimento profissional do professor e, conseqüentemente, com grande potencialidade para melhoria da prática pedagógica.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ÂMBITO NACIONAL

Esse capítulo tem por finalidade discutir as políticas públicas federais, tal análise se faz necessária para compreendermos o contexto de criação e desenvolvimento do PDE/PR, pois o mesmo apresenta em sua concepção muitas das ideias preconizadas nos diferentes programas, projetos e em outras ações desenvolvidas anteriormente.

Dentro do contexto globalizado, a educação passa a ser fundamental na preparação do sujeito para sobreviver em um mundo no qual a comunicação e a tecnologia influenciam diretamente a vida de todos. Esse ideário aparece na documentação internacional, procedida dos organismos multilaterais.

A partir dessa documentação são propostas metas que devem ser atingidas pelo Brasil. Dessa forma, foi necessário a construção de uma política governamental para atender a esse fim. Tais mudanças são ancoradas na reprodução do projeto do capital internacional, consubstanciado nos princípios do Consenso de Washington ou Projeto Neoliberal (1989), que se materializou por meio das seguintes medidas: disciplina fiscal, redefinição das prioridades dos gastos públicos, reforma tributária, liberalização do setor financeiro, manutenção das taxas de câmbio competitivas, liberalização comercial, atração das aplicações de capital estrangeiro, privatização das empresas estatais, desregulamentação da economia e proteção dos direitos autorais. (GENTILI, 1998, p. 14).

Na década de 1990, avaliava-se que tais medidas eram entendidas como essenciais para proporcionar a melhoria das condições sócio-econômicas do Estado e sobriariam recursos para investimentos nos setor educacional e da saúde. No campo educacional, um dos pontos fundamentais a receber tais recursos seria a formação continuada de professores, dado que os problemas relacionados à educação eram compreendidos com foco, quase que exclusivo, no trabalho do professor. Por isso, a tendência em investir em sua formação, sem considerar as condições sociais no qual o mesmo estava inserido. Essa situação, indiretamente reflete a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990)¹⁰.

¹⁰ Foi organizada pela Organização das Nações Unidas para Educação e Ciência e para a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, em 1990 na Tailândia (Jomtien), com o

Para alcançar o cumprimento desse projeto idealizado de acordo com os interesses neoliberais, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), nos anos de 1990, pretendia

[...] criar, no decênio, certas **condições educacionais, de capacitação** e de incorporação do progresso científico e tecnológico que tornassem possível a transformação das estruturas produtivas da região em um marco de progressiva equidade social. Na visão de seus técnicos, tal objetivo só seria alcançado mediante uma ampla reforma dos sistemas educacionais e da **capacitação profissional** existentes na região [...] (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p 53, grifo nosso).

As reformas educacionais passam a enfatizar então a “capacitação” do professor. O Relatório de Jacques Delors¹¹, compreende que os professores são importantes agentes de mudança e devem ser “capacitados” para reforçar as ideias do século XXI, exigindo dos professores, conforme recomenda Delors (1999, p.162), “um forte componente de formação para a pesquisa” e também, “iniciá-los nas novas tecnologias”. De acordo com a recomendação de Delors, a pesquisa e o uso de tecnologias passam a ser características necessárias à formação continuada de professores.

A utilização do termo “capacitação”, constante no Relatório Jacques Delors e nos documentos dos organismos multilaterais, como a CEPAL e a UNESCO, foi alvo de crítica por parte de professores, sindicatos e pesquisadores da área (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007; OLIVEIRA, 2004; RECH, 1999), porque remete a noção “falta de capacidade”. Na mesma linha argumentativa, Gatti e Barretto (2009) indicam que o termo “capacitado” relaciona-se a ideia de necessidade de preenchimento de lacunas na formação inicial. Ocorre que, a perspectiva formativa anunciada por Delors, é vinculada diretamente ao desenvolvimento tecnológico e as transformações no processo de produção (DELORS,1999). Portanto, indica-se aos professores atualizarem, “capacitando-se” para acompanhar as mudanças delineadas, pois, em uma sociedade competitiva, os

objetivo de “assegurar até o ano de 2003, às crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea”. O Brasil como signatário das Nações Unidas assume os compromissos elaborados na conferência.

¹¹ Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação, produzido entre 1993 e 1996, onde se delinea as características da educação para o século XXI coordenado por Jacques Delors, um economista francês. O Relatório está publicado em forma de livro no Brasil, com o título Educação: Um Tesouro a Descobrir. O livro discute os "quatro pilares da educação".

saberes e as competências adquiridas, na formação inicial, tornam-se, rapidamente obsoletos e exigem o desenvolvimento da formação profissional permanente. (DELORS, 1999, p. 104).

Acrescentam-se a essa perspectiva de constante atualização, indicada por Delors, pelos documentos da Conferência Mundial de Educação para Todos e confirmados no Fórum Consultivo Internacional para a “Educação para Todos” (UNESCO, 2001)¹², outras demandas sociais que ampliam as funções a serem exercidas pelos professores na escola. Esteve (1999, p. 99-108) enumera doze fatores que influenciaram a mudança das funções dos professores: aumento das exigências em relação ao professor, inibição educativa de outros agentes de socialização, desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola, ruptura do consenso social sobre educação, aumento das contradições no exercício da docência, mudança de expectativas em relação ao sistema educativo, modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo, menor valorização social do professor, mudança dos conteúdos curriculares, escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho, mudanças nas relações professor-aluno e a fragmentação do trabalho do professor.

Como consequência desses fatores, o trabalho docente deixa de ser apenas na sala de aula, estendendo a atividades como assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras, em atendimento aos alunos. Essas exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, fazendo com que os professores perdam a sua identidade profissional e, ao mesmo tempo, tornam o trabalho docente mais complexo e com multiplicidade de tarefas, causando uma enorme angústia, levado ao “mal-estar docente” Esteve (1999) que, para Gatti, Barreto e André (2011) é devido a “distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho”.

Para as autoras é necessário que o professor esteja preparado para exercer uma prática contextualizada que não dependa apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas de valores e atitudes como capacidade de criar e ensaiar alternativas às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares.

Devido a essas novas necessidades da profissão e a instituição das políticas públicas, os professores vão assumindo as novas funções, mesmo sem

¹² Reunidos em Dakar em abril de 2000, os governos assumiram a obrigação de assegurar os objetivos e as metas de Educação para Todos (EPT) sejam alcançados e mantidos.

conseguir assimilar a compreensão dessas, diante do ideal e do real do trabalho docente. Baseando-nos em Libâneo (2008), compreendemos que tais políticas públicas não consideram a realidade escolar, as necessidades dos professores, as práticas escolares, as práticas de ensino, os aspectos pedagógico-didático e as condições de aprendizagem dos alunos, como critério básico para sua formulação.

Libâneo (2008) afirma que, no decorrer do processo de construção das políticas, para a superação de imposição de “cima para baixo”, é necessário a participação dos professores, dado ao conhecimento da realidade escolar, participar com envolvimento e compromisso, potencializando a autoformação e desenvolvimeto profissional. No decorrer deste capítulo, vamos analisar as principais políticas públicas para formação e formação continuada dos governos de Fernando Henrique Cardoso¹³ (1995-2002) e Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010)¹⁴.

2.1 AS POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO GOVERNO DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO - FHC: CENTRALIDADE NO PROFESSOR

A Constituição Federal de 1988 determina no Artigo 214, que deverá ser estabelecido o “Plano Nacional de Educação, com duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em diversos níveis e à integração das ações do Poder Público” (BRASIL, 1988).

Com consequência da Constituição e em atendimento às orientações dos organismos multilaterais (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007), em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Art. 9º prevê que a União incumbir-se-á de “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”.

As obrigações do poder público nesta questão ainda são enfatizadas no artigo 80, que dispõe que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada” e em seu artigo Art. 87. “É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei”, ou seja, 1997. O parágrafo 1º, do mesmo artigo, relata que a “[...] União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de

¹³ Filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB.

¹⁴ Filiado ao Partido dos Trabalhadores – PT.

Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (BRASIL, 1996).

Após discussões entre a sociedade civil e órgãos governamentais, elaborou-se o Plano Nacional de Educação - PNE, em 2001, sendo composto de um diagnóstico da realidade educacional brasileira e das diretrizes e das metas a serem executadas por todos os entes federados, em conformidade com a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN nº 9 394/96.

O processo de elaboração do PNE de acordo com Cury (2010, p. 3) foi marcado pela duplicidade de tendências. Tal aspecto corroborou para a boa apresentação de algumas questões como, por exemplo, “a boa radiografia de nossa educação, com algumas metas e objetivos claros”. Outras questões, porém ficaram falhas no documento como o excesso de metas e a falta de indicações de recursos para cumpri-las.

Um dos objetivos que não se cumpriu, mas teve avanços significativos foi a melhoria da qualidade de ensino, que de acordo com o PNE: [...] somente poderá ser alcançada, se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades de ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada (PNE - Lei nº 10.172 de nove de janeiro de 2001).

Os encaminhamentos das políticas públicas para formação continuada de professores, ainda que com possíveis diferenciações interpretativas, seguirão o constante no PNE. É a partir desse cenário que adentramos no estudo de alguns projetos desenvolvidos durante o governo de Fernando Henrique Cardoso¹⁵ (1995-1998; 1999-2002).

No governo de FHC, as políticas emanadas dos organismos multilaterais têm continuidade em relação às políticas dos governos anteriores, porém, são apresentadas à sociedade não mais como estratégia para o desenvolvimento do projeto neoliberal, mas sim, como necessárias para a melhoria dos serviços prestados aos cidadãos. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

¹⁵ Filiado ao Partido da Social democracia Brasileira – PSDB.

Destarte, o cenário econômico do período, caracterizado pela estabilidade econômica alcançada com o Plano Real, influenciou as políticas públicas relacionadas à formação continuada de professores. Essa reforma econômica baseou-se

[...] sobretudo, na privatização de empresas públicas, trouxe como importante elemento iniciativas de desregulamentação da Administração Federal e, conseqüentemente, da administração pública, instaurando um modelo de gestão das políticas sociais assentado na descentralização. Esse modelo trouxe conseqüências consideráveis para a educação. (OLIVEIRA, 2009, p. 199).

O PNE, como resultado de pactos internacionais, garante como compromisso de todos o acesso ao ensino fundamental e propõe a ampliação aos demais níveis de ensino e modalidades da educação. Em concordância ao PNE, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002) priorizou políticas de formação continuada focalizada nas séries iniciais do Ensino Fundamental, segmento priorizado no PNE devido a elaboração de diretrizes, parâmetros curriculares e referencial de formação de professores.

A ênfase das políticas voltadas ao Ensino Fundamental podem ser constatadas na análise do documento *Mãos à obra Brasil: proposta de governo*¹⁶, elaborado em 1994, onde identifica que o maior obstáculo da universalização da educação não era a falta de vagas ou a evasão dos alunos, mas as elevadas taxas de repetências que causavam ao sistema desperdício financeiro e de esforços.

Para solucionar tais problemas era necessário modificar, de acordo com Cardoso (1994, p.58), “o mais rapidamente possível, o perfil educacional que resulta de tais problemas, para que possamos caminhar na construção de uma sociedade mais moderna e justa”.

¹⁶ Programa de Governo do candidato Fernando Henrique Cardoso, apresentado à sociedade em 1994, defendia uma “[...] reforma administrativa” e a “redefinição do papel constitucional do Estado na sociedade”. Apontava ainda a necessidade de o Estado brasileiro, “esclerosado e clientelista” tornar-se ágil e eficiente, mediante a constituição de uma burocracia profissionalizada, “tendo o concurso público como forma de acesso e o mérito e a produtividade como critérios de promoção”. (SANTOS; CARDOSO, 2000).

Isso somente seria possível mediante o incentivo da

[...] universalização do acesso ao primeiro grau¹⁷ e melhorar a qualidade do atendimento escolar, de forma a garantir que as crianças tenham efetivamente a oportunidade de, pelo menos, completar as oito séries do ensino obrigatório. No entanto, não cabe à União a responsabilidade direta pelo ensino básico. A política federal, por isso mesmo, consistirá em fornecer estímulos e instrumentos aos estados e municípios para que eles possam desempenhar a tarefa que lhes cabe, que é estabelecer um sistema capaz de atender a todas as crianças em boas escolas públicas. (CARDOSO, 1994, p. 49).

Com as políticas voltadas ao Estado Mínimo, as intenções assinaladas no documento “Mãos à obra Brasil”, denotava que ocorreria a descentralização do ensino fundamental, ficando a cargo dos estados e municípios.

Nesse período, culpabilizavam o professor pelo fracasso da escola, esquecendo-se, de acordo com Saviani (2005), que o próprio professor era vítima das condições sociais, culturais, políticas e econômicas. Portanto, centralizavam políticas para as ações na formação de professores, “formando e treinando em serviço” e os objetivos a serem alcançados seriam:

- Estabelecer conteúdos curriculares básicos para os programas de formação de professores para o ensino básico, em nível nacional.
- Desenvolver programas de atualização de professores em exercício, visando a compatibilizar a sua formação com os conteúdos curriculares básicos.
- Mobilizar as universidades brasileiras para participação nos programas de atualização de professores.
- Utilizar o ensino à distância e outras tecnologias atuais nos programas de atualização de professores. (CARDOSO, 1994, p.58).

Constatamos que FHC ao assumir o governo federal em 1995, dá início ao processo de mudança na condução da educação, condizente com o plano apresentado, como veremos no decorrer das análises.

Assim, pelo Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996, foi criada a Secretaria de Ensino à Distância (SEED/MEC), potencializando as políticas para “formação de professores e treinamento em serviço”. O objetivo da secretaria era atingir um número elevado de formação de professores em cursos à distância. As

¹⁷ Com a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, em 1996, a nomenclatura do ensino de 1º grau foi alterado para ensino fundamental.

primeiras ações, no ano de 1996, foram: o canal TV Escola, o “ProInfo”, Programa Nacional de Informática na Educação e o “Proformação”, Programa de Formação de Professores em Exercício. Adentraremos na análise de cada uma dessas ações, porque as mesmas apresentam aspectos significativos para compreendermos as políticas públicas para formação de professores.

2.1.1 A TV Escola: Possibilidade de Formação Continuada de Professores

Segundo o governo federal¹⁸, a TV Escola é um canal de televisão do Ministério da Educação que “capacita”, “aperfeiçoa” e “atualiza” educadores da rede pública, desde 1996. Sua programação exhibe, nas 24 horas diárias, séries e documentários estrangeiros e produções próprias. Os principais objetivos da TV Escola são o aperfeiçoamento e valorização dos professores da rede pública, o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e a melhoria da qualidade do ensino. A TV Escola é dividida em faixas: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, Salto para o Futuro e Escola Aberta. Existe ainda, em horário especial, uma faixa destinada à cursos para a formação continuada de educadores, onde são oferecidos cursos de aperfeiçoamento das línguas inglesa, espanhola e francesa.

A TV Escola¹⁹ oferece várias possibilidades de uso, tais como: desenvolvimento profissional de gestores e docentes (inclusive preparação para vestibular, cursos de progressão funcional e concurso público); dinamização das atividades de sala de aula; preparação de atividades extraclasse, recuperação e aceleração de estudos; utilização de vídeos para trabalhos de avaliação do aluno e de grupos de alunos; revitalização da biblioteca e aproximação escola-comunidade. Alguns dos programas exibidos pela TV Escola estão disponíveis para *download* gratuito no Portal Domínio Público.

Algumas pesquisas sobre a TV Escola destacam problemas quanto aos programas, ao acesso dos professores e às questões de infra estrutura. Para Silva, Figueiredo e Vale (2011, p. 2), a TV Escola tem “o caráter regulamentador do

¹⁸ Informação no site: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12336:tv-escola&catid=299:tv-escola&Itemid=685&msg=1. Acesso em: 07 fev. 2012.

¹⁹ Informação no site: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12336&Itemid=823. Acesso em: 07 fev. 2012.

Estado, que leva os projetos a enfrentarem sérios problemas na sua prática e não tem o acompanhamento devido e muito menos foco nos resultados finais”.

Silva, Figueiredo e Vale (2011, p. 6) afirmam que o governo distribuiu os “Kit tecnológicos”²⁰ para as escolas, mas “ a ação de apenas oferecer as ferramentas recai na questão da não utilização dos mesmos devido à falta de formação ou até do próprio acompanhamento do projeto”.

As autoras, após pesquisa realizada junto aos professores, na região nordeste do Brasil, afirmam que os mesmos desconhecem o Programa TV Escola. No sul do país, um professor crítica os programas exibidos porque aponta que os mesmos são por demais superficiais em suas abordagens aparentando que “são voltados para professores que não tem formação acadêmica em nível superior”²¹.

Acreditamos que o caráter regulador do Estado, implanta as políticas, porém não há investimento no acompanhamento e avaliação que indiquem como essas ações são recebidas pelos professores e se os objetivos das mesmas são alcançados. Nesse sentido, pesquisas que indicam como os recursos advindos da TV Escola são utilizadas no cotidiano escolar forneceriam dados para readequação constante do projeto.

No recorte proposto para essa pesquisa, cumpre destacar que com a implantação da TV Escola abre-se a possibilidade de atingir um número maior de professores, ainda que, com os mais variados problemas, conforme já apontamos, e cria um banco de acesso de domínio público de materiais que podem auxiliar na formação do professor assim como na utilização de tais recursos em suas aulas.

2.1.2 O ProInfo: Inovações das Tecnologias de Informática e Comunicação na Formação de Professores

O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) foi criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicações (TICs) na rede pública de ensino fundamental e médio. As justificativas para elaboração do mesmo destacam a

²⁰ kit tecnológico, que era composto por: uma antena parabólica, uma TV de 20 polegadas, um videocassete e fitas VHS virgens (para gravar os programas), o Estado ficava responsável pelo envio desses equipamentos, mas quem responde pela supervisão operacional da TV Escola é a empresa EBC Serviços, situada em Brasília.

²¹ A frase foi ouvida de um professor na escola na qual trabalho.

necessidade de levar a tecnologia para as escolas como estratégia direta para alterar o processo de construção do conhecimento, propiciando novas formas de pensar, trabalhar, viver e conviver no mundo atual. Compreendendo que “o conhecimento é a matéria-prima das economias modernas” e que “as alterações que a evolução tecnológica vem causando nas relações de trabalho, têm exigido um novo posicionamento da educação”, destaca como fundamental uma ação específica na escola, lugar ideal para desencadear um processo, cuja meta seja “preparar o indivíduo para uma nova gestão social do conhecimento, apoiada num modelo digital explorado de forma interativa [...]” (BRASIL, 1996, p. 6).

No documento é afirmado que o sucesso do Programa depende da “capacitação” dos recursos humanos envolvidos em sua operacionalização, principalmente os professores. Novamente encontramos a utilização do termo “capacitação”, indicando que um dos entraves para que as metas dos projetos sejam alcançadas, é o não domínio por parte dos professores de alguma competência. Aqui, a questão em destaque é o domínio da informática.

Ao adentrarmos nas análises das relações entre a formação de professores e a proposta do ProInfo, é fato que o uso da informática é uma dificuldade para os professores. Identificamos tal aspecto em nosso dia a dia de trabalho e pesquisas como a desenvolvida por autores como Campos (2004), Ronsani (2005) e Barra (2007) que ampliam as conclusões nesse sentido. Segundo tais autores, os professores não têm clareza do que venha a ser o uso da informática em seu aspecto educativo resvalando, na maioria das vezes, para a utilização da mesma como técnica. Ainda complementam suas análises, destacando que muitos professores desconhecem o Programa do ProInfo, e avaliam que os cursos de formação que frequentam, são insuficientes em termos de carga horária.

Como positivo, vemos a importância de um programa como esse contribuir para que alunos das escolas públicas tenham acesso à tecnologia e a busca por utilizar a tecnologia como recurso para alterar a concepção de ensino e aprendizagem. Porém, em que pesem as intenções, passados quase quinze anos da criação do programa, nem todas as escolas brasileiras receberam os computadores do ProInfo. Não temos dados referentes ao cenário nacional, mas podemos citar a situação encontrada no município de Santo Antônio da Platina

estado do Paraná. Das dez escolas estaduais, sete tiveram acesso ao programa²²; duas receberam os computadores em 2011, mas não foram instalados até o presente data e três ainda não receberam. De acordo com a SEED-PR, a não instalação dos equipamentos nas escolas que receberam os mesmos no ano de 2011, justifica-se pela falta de espaço físico e mobiliário²³.

Num mundo onde os avanços tecnológicos são cada vez mais rápidos provavelmente esses computadores já se encontram desatualizados. Ao analisar o relatório do ProInfo referente ao ano de 2005, disponível no *site* do MEC²⁴, verifica-se que, apesar do que já foi realizado, não podemos indicar que as ações do programa tenham se concretizado.

No contexto de finalização dessa pesquisa o referido programa, até então vinculado a Secretaria de Ensino a Distância do MEC, foi vinculado a Secretaria de Educação de Educação Básica - SEB, de acordo com Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011.

2.1.3 O PROFORMAÇÃO²⁵: Políticas Certificadoras para o Exercício da Docência nas Séries Iniciais

Era um programa da Secretaria de Educação à Distância do MEC, em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal, realizado pelo MEC em parceria com os estados e municípios. Destinava-se a professores que, sem formação específica, encontravam-se lecionando nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização ou Educação de Jovens e Adultos – EJA das redes públicas de ensino do país.

²² Colégio Estadual Heloísa Infante Martins Ribeiro, 2005; Colégio Estadual Rio Branco, 2006; Colégio Estadual Dona Moralina Eleutério, 2008; Escola Estadual Santa Terezinha, 2010; Colégio Estadual Edith Souza Prado de Oliveira, 2011, Colégio Estadual Rotary recebeu em 2011 (esse colégio teve cessação definitiva ao final do ano letivo 2011); Colégio Estadual Ubaldino do Amaral, 2011; Colégio Estadual Tiradentes, Colégio Estadual Maria Dalila Pinto e Colégio Estadual Monte Real não receberam equipamentos. Dados disponíveis em: http://sip.proinfo.mec.gov.br/consulta/consulta_programa_rel.php?popup=S&height=500&left=160&width=800 e http://sip.proinfo.mec.gov.br/consulta/consulta_programa_rel.php?popup=S&height=500&left=160&width=800. Acesso em : 15 mar. 2012.

²³ Informação disponível em: <http://www.questionario.seed.pr.gov.br/index.php?sid=89559>. Para solucionar o problema a SEED-PR disponibilizou um questionário as escolas que receberam os laboratórios para que diante do levantamento junto as direções para obterem subsídios que servirão de base para a realização dos ajustes necessários a instalação dos novos equipamentos, bem como para a liberação de recursos financeiros que se fizeram necessários

²⁴ Informação no site: <http://sip.proinfo.mec.gov.br/relatorios/>.

²⁵ Encerrado em 2008.

O curso tinha duração de dois anos (3.200 horas), desenvolvido em quatro módulos de 800 horas, cada módulo composto por oito unidades, com oito cadernos de atividades cada. Na fase presencial, os cursistas tinham dez dias de aulas presenciais com os professores formadores, nas Agências Formadoras (AGF)²⁶. A cada quinze dias, aos sábados, ocorriam encontros com o tutor. E ao final de cada bimestre, era feita uma avaliação escrita. Na fase à distância, os cursistas estudavam individualmente, utilizando o “material didático auto-explicativo” que recebiam e aplicavam em sala de aula o que estavam aprendendo, registrando em um memorial suas experiências no Manual de operacionalização. (BRASIL, 2002c, p.17).

Foi desenvolvido especialmente para atender professores dos Estados das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (PROFORMAÇÃO, 2000), dado o grande número de professores leigos, com material autoexplicativo composto por vídeos e impressos (guias de estudos e cadernos de verificação da aprendizagem).

Andrade (2011) aponta como aspectos positivos a metodologia para a elaboração do material didático com eixos horizontais e verticais articulando as áreas temáticas à prática pedagógica do professor; a possibilidade de trabalho integrado entre União, Estados e Municípios na implementação de política pública para formação de professores; o estabelecimento de comunidades de aprendizagem local mediadas por professor mais experiente; mudanças identitárias significativas nos professores formados com a construção da auto-estima; o acompanhamento da prática pedagógica na escola do professor a ser formado; a valorização da profissionalização e saber acumulado pelos professores formados que se engajaram em cursos de nível superior.

Como aspectos fragilizadores Andrade (2011) destaca: o aligeiramento da formação com a incorporação da prática do professor na carga horária do curso; a pouca possibilidade de comunicação do professor cursista com o professor formador, o que gerou limites na apreensão e aprofundamento de conceitos teóricos; a dificuldade de deslocamento nas zonas rurais; a contratação de novos leigos; a não atuação do programa nas condições de trabalho dos professores.

²⁶ Polos formativos do Proformação nos estados.

No governo de FHC, conforme já destacado nesse texto, a formação de professores da educação básica foi considerada área estratégica, justificando as implementações de mudanças na organização acadêmica do ensino superior que culminou com a criação do Instituto Superior de Educação (ISE) e o Curso Normal Superior, que passaram a ser novo *locus* para a formação de professores para as séries iniciais²⁷, regulamentados pela Resolução 01/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), desde a aprovação da LDBEN, a criação do ISE foi objeto de discussões acirradas, visto que as associações que representam os professores defendiam como *locus* para formação de docentes os cursos das Faculdades de Educação das Universidades, isso devido as condições de formação das universidades que articulam a tríplice relação: ensino, pesquisa e extensão.

Nesse mesmo sentido, a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – ANFOPE (2008) defendia a formação, sobretudo universitária dos docentes para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, realizado no curso de Pedagogia, com garantia da tríplice missão: ensino, pesquisa e extensão. Admitem também a formação em nível médio, porém sem delegar essa formação aos Institutos Superiores de Educação.

Evidentemente que a formação nas universidades proporciona melhores condições de formação teórica e prática, resultando na formação de um professor crítico e reflexivo, capaz de questionar as questões sociais, políticas e econômicas, e, com possibilidades de transformar a qualidade de ensino.

No entanto, decorridos dezesseis anos da LDBEN, onze do I Plano Nacional da Educação, doze anos do Proformação, permanecemos com professores sem a escolaridade mínima exigida, o que demonstra que ações para formação de professores não tiveram o impacto necessário para a profissionalização docente, compreendendo que essa ocorre a partir de uma certificação.

²⁷ Terminologia utilizada à época do programa, alteradas para anos iniciais conforme LDBEN 9394/96.

2.1.4 Programa Parâmetros em Ação: Novo Modelo de Formação

O Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado - Parâmetros em Ação foi uma política de formação continuada e permanente de educadores, em regime de colaboração entre o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Fundamental – SEF- e as Secretarias de Educação (BRASIL, 1999).

Os Parâmetros em Ação, de acordo com os documentos do governo federal, tinha por base a concepção de desenvolvimento profissional na qual se articulam prática e reflexão. Adotavam uma perspectiva metodológica de trabalho coletivo, de reflexão compartilhada, voltada para o desenvolvimento, nos professores, de capacidades e atitudes, tais como autonomia para buscar conhecimentos, investigar e estudar. Inclui propostas de trabalho para educadores que atuam nos diferentes segmentos e modalidade da educação básica, centradas na discussão dos Parâmetros e dos Referenciais Curriculares (BRASIL, 2002, p. 52).

As finalidades do programa Parâmetros em Ação eram:

- Apresentar alternativas de estudo dos Referenciais Curriculares a grupos de professores e a especialistas em educação, de modo que possam servir de instrumentos para o desenvolvimento profissional desses educadores.
- Analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais (Educação Infantil e Ensino Fundamental) elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, norteadoras do trabalho das escolas.
- Contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor na perspectiva do desenvolvimento de uma prática de transformação da ação pedagógica.
- Criar espaços de aprendizagem coletiva, incentivando a prática de encontros para estudar e trocar experiências e trabalho coletivo nas escolas.
- Identificar as idéias (sic) nucleares presentes nos Referenciais Curriculares e fazer as adaptações locais necessárias, atendendo às demandas identificadas no âmbito do estado/município ou da própria escola.
- Potencializar o uso de materiais produzidos pelo MEC.
- Incentivar o uso da TV Escola como suporte para ações de formação. (BRASIL, 1999, p. 9).

Inicialmente eram políticas focalizadas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, as quais possuíam altos índices de reprovação e evasão de alunos

e um número elevado de professores leigos, mas, com a crescente adesão, expandiu-se para as outras regiões do País.

O programa Parâmetros em Ação possui publicações impressas, organizadas em seis conjuntos de módulos, abrangendo os seguintes níveis e modalidades: Educação Infantil (11 módulos, 172 horas); Alfabetização (1 módulo, 32 horas); Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental — de 1ª a 4ª série (12 módulos, 156 horas); Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental — de 5ª a 8ª série (10 módulos, 160 horas); Educação de Jovens e Adultos — 1º segmento (8 módulos, 104 horas) e Educação Indígena.

Dentre as estratégias e metodologias, o programa Parâmetros em Ação (BRASIL, 2002d, p. 46) indica “a constituição de grupos de estudo como uma forma plausível de centrar a formação no *locus* que lhe dá origem, ou seja, no espaço singular em que acontece o processo de ensino e aprendizagem”, a escola; sendo uma tendência mundial de formação.

A partir desse, percebe-se a implementação de uma nova modalidade de formação continuada de professores que, de acordo com Gatti e Barreto (2009), pode permanecer maior tempo, assim alterando a cultura de formação. Acreditamos que seja fundamental as discussões no espaço escolar para a construção coletiva do trabalho docente, no entanto, se ficarmos somente no ambiente escolar corremos o risco de reproduzirmos as nossas práticas, os nossos avanços, os nossos retrocessos, as nossas qualidades e os nossos defeitos. Portanto, faz necessário a formação fora do espaço escolar que, segundo Tardif (2002), também são espaços privilegiados e valorizados pelos professores.

Ainda, os Parâmetros em Ação (BRASIL, 2002d) trazem que inicialmente houve resistências, devido ao modelo de formação proposto. Considera-se que essa postura por parte dos professores seja decorrente da cultura advinda dos treinamentos e os cursos de “capacitação”, por meio de repasse ou multiplicação de informações desarticuladas da realidade e da prática efetiva do professor em sala de aula.

2.1.5 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA): Desenvolvimento de Competências

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores foi um curso de aprofundamento anual, com objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever, foi lançado em 2001. (BRASIL, 2001b).

A implementação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores pressupõe um Termo de Cooperação Técnica, em que o MEC e as secretarias de educação, universidades, escolas de Magistério ou organizações não governamentais estabelecem as bases da parceria que o torna viável.

São dois os conteúdos recorrentes em todo o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: os processos de aprendizagem da leitura e da escrita, e situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos e pautadas pelo modelo metodológico de resolução de problemas. (BRASIL, 2001b).

O curso totaliza 160 horas, distribuídas em três módulos, com 75% do tempo destinado à formação em grupo e 25% do tempo destinado ao trabalho pessoal: estudo e produção de textos e materiais que serão socializados no grupo ou entregues ao coordenador, tendo em vista a avaliação. A proposta consiste em realizar encontros semanais de 3 horas de duração e 1 hora de trabalho pessoal, durante 40 semanas. Ao término do curso, os participantes com frequência adequada e que tiverem realizado todas as tarefas propostas recebem um certificado emitido pela instituição que desenvolveu o programa em parceria com o MEC. (BRASIL, 2001b, p. 20).

No documento de apresentação do programa há a afirmação de que

[...] a escola brasileira tem fracassado em sua tarefa de garantir o direito de todos os alunos à alfabetização. Em um primeiro momento, porque o acesso à escola não estava assegurado a todos; depois, porque, mesmo com a democratização do acesso, a escola não conseguiu – e ainda não consegue – ensinar efetivamente todos os alunos a ler e escrever, especialmente quando provêm de grupos sociais não-letrados. (BRASIL, 2001b, p. 9).

Justificando, dessa forma, a necessidade de formação continuada voltado a formação dos professores alfabetizadores, vem a correção de fluxo e os projetos de aceleração da aprendizagem, buscando alternativas para distorção idade-série e minimizar o número de evasão e repetência.

2.1.6 Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTARI): Competência e Autonomia na Prática Pedagógica

Foi lançado em 2001. Era um conjunto de ações articuladas, para serem desenvolvidas junto a professores habilitados de 1^a à 4^a série ou do 2^o ao 5^o ano do Ensino Fundamental, que estivessem em exercício nas escolas públicas do Brasil. Tinha por finalidade contribuir para a qualidade do atendimento ao aluno, reforçando a competência e a autonomia dos professores na sua prática pedagógica.

Foi desenvolvido na modalidade de educação à distância, com momentos presenciais voltados para o acompanhamento da prática e o apoio à aprendizagem dos professores cursistas.

GESTAR I almejava ser mais do que um curso de formação continuada, incluindo outras ações articuladas de intervenção na prática cotidiana do cursista.

Assim, o Programa compreende:

- o desenvolvimento de um curso de **Formação Continuada em Serviço** a ser desenvolvido ao longo de quatro semestres/módulos;
- a ênfase na importância da **Avaliação Diagnóstica dos Alunos**, cujos professores participam do curso de formação, com base nos descritores de Língua Portuguesa e de Matemática, incluídos nos anexos;
- a organização de atividades de auto-avaliação para os professores visando ao mapeamento do seu desenvolvimento profissional;
- a organização de um acervo de aulas de Língua Portuguesa e de Matemática, como recurso de **Apoio à Aprendizagem** dos alunos. (BRASIL, 2007, p. 9-10).

A ênfase na avaliação diagnóstica e no apoio à aprendizagem, a partir dos descritores de Língua Portuguesa e de Matemática, demonstra a preocupação com o “treinamento” aos alunos e não numa perspectiva de formação na totalidade.

Ao finalizarmos o estudo das políticas públicas para formação de professores do governo FHC, percebemos que foram elaboradas considerando o uso de recursos tecnológicos, tendo como principal objetivo apoiar os programas de formação continuada de professores, bem como os demais, utilizando-se, do conceito de comunidade virtual.

Os cursos para desenvolvimento profissional tiveram aporte considerável, com centralização dos programas no âmbito da Secretaria de Educação Básica, há iniciativas para formação inicial e continuada à distância, porém, mais no sentido de expansão do que propriamente de formação de qualidade.

2.2 GOVERNO LUIS INÁCIO LULA DA SILVA: PERMANÊNCIAS E AVANÇOS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

As políticas públicas do governo FHC, materializadas nos programas analisados anteriormente, sofreram críticas por parte de vários pesquisadores, dentre os quais, destacam-se as análises de Shiroma, Moraes e Evangelista, e Gentili. Por outro lado, tais críticas não são compartilhadas por todos. Oliveira (2009), em suas análises, destaca que ao assumir a presidência, Luiz Inácio Lula da Silva herda, de acordo com Oliveira (2009, p. 198), “[...] uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, que durante os dois mandatos do governo que o precedeu - FHC – mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior, restava a esse governo re-reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores”. O PNE está finalizado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em Nível Superior de Professores para a Educação Básica organizadas e a proposta nacional de certificação de competências docentes encontra-se em estudo.

A opção do Governo Lula, ainda conforme Oliveira (2009), parece ter sido pelo segundo caminho, ou seja, de uma forma ou outra, apesar das linhas diferentes de governo, houve uma continuidade quanto às políticas implantadas no governo anterior.

Mesmo com constantes trocas de ministros²⁸, no primeiro mandato do governo Lula, ocorre a configuração de grande aparato institucional montado pelo Ministério da Educação (MEC), ao longo de pouco mais de meia década, esquematiza uma política nacional de formação docente orientada pela perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação.

De acordo com Gatti, Barretto e André (2011, p. 49) a configuração desse aparato

[...] traduz o avanço do processo de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica e considera a formação como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização dos professores.

Para exercer essa responsabilização, o governo Lula criou programas e ações para formação continuada de professores que ficaram sob a responsabilidade de duas secretarias do MEC: Secretaria de Educação Básica - SEB e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI.

2.2.1 Secretaria da Educação Básica – SEB

A SEB contempla quarenta e dois programas e ações para a educação básica, desse total, seis programas são destinados à formação e formação continuada de professores, os quais são apresentados a seguir.

2.2.1.1 Rede nacional de formação contínua de profissionais da educação básica: ações articuladas

Foi criada em 2004, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores da educação básica, tendo esses como público-alvo, por meio da ampliação da oferta de cursos e outros meios de formação docente, de acordo com as áreas de formação: Alfabetização e linguagem, educação

²⁸ Cristovan Buarque (2003 – 2004), Tarso Genro (2004 – 2007) e o Haddad (2007-2010).

matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. (BRASIL, 2003b).

Integram a rede, instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais que desenvolvem e produzem materiais para os cursos; são encarregadas da seleção, formação e orientação do professor tutor; coordenam os seminários de acompanhamento e avaliação; constroem o banco de dados com informações sobre os tutores e os professores cursistas e certificam os professores, através dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação.

Esses centros estão sediados em regiões diversas (Anexo A), cada centro consolida a sua ação, visando atender à demanda nacional em sua área de formação e à demanda da diversidade das áreas em sua região (BRASIL, 2006).

O suporte técnico e financeiro é de responsabilidade do Ministério da Educação, que tem o papel de coordenador do desenvolvimento do programa, que é implementado por adesão voluntária, em regime de colaboração, pelos estados, municípios e Distrito Federal.

Em 2006, com o novo catálogo, cinco áreas passaram a ser contempladas: Alfabetização e Linguagem, Educação Matemática e Científica, Ensino de Ciências Humanas e Sociais, Artes e Educação Física, Gestão e Avaliação da Educação.

Cada sistema de ensino municipal ou estadual levanta as necessidades de formação dos seus professores, elabora um programa para a formação continuada e firma o convênio com os Centros.

Dos objetivos da Rede, destacamos, sobretudo, a institucionalização do atendimento da demanda de formação continuada, no qual o professor possa desenvolver a autonomia intelectual e profissional, pela interação dos saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, de forma que exerça a reflexão permanente na e sobre a prática docente por meio do estreitamento da aproximação entre a universidade e os sistemas de educação básica.

Os princípios e diretrizes que nortearam a implantação da rede evidenciam a formação continuada como exigência da atividade profissional no mundo atual, tendo como referência a prática docente e o conhecimento teórico, para além da oferta de cursos de atualização e treinamento e integram o dia-a-dia da escola, sendo componente essencial da profissionalização docente. (BRASIL,

2005, p. 23-27). Portanto, esses princípios e diretrizes contemplam o anseio dos movimentos dos educadores.

Para atender aos objetivos, os princípios e as diretrizes da rede são estabelecidas condições, como: existência de ambiente propício, momentos de reflexão coletiva entre os pares, construção do conhecimento a partir da articulação entre teoria e prática; garantia de acompanhamento, suporte e retorno sobre resultados das atividades de formação; vinculação do plano de formação com o projeto político pedagógico da escola; vinculação do programa de formação com os planos de carreira; condições de infra-estrutura; constituição e implicação de quadros locais para as atividades de formação; previsão de carga horária para formação; envolvimento dos dirigentes institucionais locais: secretários de educação e diretores de escola; regularidade das atividades de formação; e, medidas estimuladoras da formação que incidam sobre carreira e salário. (BRASIL, 2005, p. 31-32).

Dessa forma, a constituição da rede reconhece não somente a necessidade de formação continuada, mas também, outras condições materiais que impactam na qualidade de ensino mediante uma formação inicial e continuada “[...] pensada como elementos articulados ou momentos de um processo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor”. (BRASIL, 2005, p. 20).

Para conhecimento dos programas de formação e formação continuada é ofertado um catálogo com as orientações gerais sobre o funcionamento da Rede de Formação Continuada de Professores da Educação Básica que traz, ainda, as responsabilidades que cada instituição envolvida: os sistemas de ensino devem aderir ao programa; os centros devem desenvolver pesquisas, articular-se com outras universidades e com as secretarias de educação, produzir materiais didáticos para cursos de formação semipresenciais, preparar/orientar o coordenador de atividades de cada secretaria; e, a Secretaria de Educação Básica (SEB) deverá por meio da Coordenação Geral de Política de Formação - COPFOR/DPE/SEB acompanhar a execução do convênio, estabelecer diretrizes, sistematizar dados e fazer o acompanhamento (BRASIL, 2005, p. 32-33).

Ao buscarmos pesquisas realizadas sobre a Rede, no Banco de Teses da Capes, encontramos dez trabalhos com a expressão exata para o assunto “Rede Nacional de Formação Continuada”. Ao considerarmos os trabalhos,

constatamos que eles se propõem a analisar os cursos ofertados pelos centros que formam a Rede e apontam como satisfatórios Triano (2009); Coelho (2011); o perfil dos professores cursistas Paixão (2008); Bueno (2009); políticas de formação Lucio (2010); Lima (2011); Verdum (2010).

Lucio (2010, p. 11) em seus estudos concluiu que

[...] apesar dos imperativos neoliberais que permeiam a política de formação à distância e dos inúmeros desafios que se impõem, formar, nessa modalidade, é um movimento que vem caminhando para a constituição de um quadro de formação de formadores nas redes estaduais e municipais de ensino, contribuindo para a constituição de uma rede de apoio local à formação permanente de professores alfabetizadores.

Esse movimento apontado pelo autor pode ser considerado como um avanço nas políticas públicas para formação continuada, pela articulação entre SEB/MEC com os Centros das Universidades e os Sistemas de Educação, apesar do atrelamento dessas políticas aos ideais neoliberais.

Em 2009, com a Plataforma Paulo Freire – PARFOR, as funções da rede foram redimensionadas e ganharam maior abrangência, passando a ser denominada “Rede Nacional Continuada de Profissionais da Educação Básica e a acolher maior número de projetos de formação das IESs”.

2.2.1.2 Pró-letramento: políticas compensatórias

O “Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação” é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nos anos/séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas²⁹.

O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão voluntária dos estados e municípios. A Secretaria de Estado da Educação tem a responsabilidade de capacitar os professores orientadores de Alfabetização e Linguagem e de Matemática da rede municipal de ensino.

²⁹ Informação no site: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=698&id=12346&option=com_content&view=article.

A formação é realizada na modalidade semipresencial (atividades presenciais e à distância), utilizando material impresso e vídeo, que são acompanhadas por professores orientadores, também chamados de tutores. Os cursos oferecidos pelo programa têm duração de 120 horas com encontros presenciais e atividades individuais, por oito meses. (BRASIL, 2007).

O Programa Pró-Letramento tem como objetivos oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries do ensino fundamental, por meio de situações que levem a reflexão e a construção do conhecimento da matemática e da linguagem, por meio da formação continuada no cotidiano escolar e em rede (BRASIL, 2007). Os objetivos retratam aspectos importantes como a discussão em rede, atividades com os pares e a aproximação ao cotidiano escolar através da reflexão dos problemas. Porém, retrata a natureza compensatória, quando traz como objetivo a aquisição de conhecimentos, ou seja, vem para preencher lacunas da formação inicial.

Para avaliar os professores que frequentaram o programa são adotados três critérios: frequência aos encontros presenciais, bom desempenho nas atividades propostas e autoavaliação do cursista sobre o seu percurso.

Giardini (2011) verificou que os objetivos propostos têm cumprimento parcial devido às contradições em seus materiais, afirma, também, a incoerência interna do programa e a natureza compensatória. O programa não se desenvolve numa perspectiva de atualização dos conhecimentos, não ocorre a valorização do profissional e não realiza a reflexão sobre a prática, as atividades ocorrem na perspectiva de desenvolvimento individual. Portanto, para o autor, os cursos não fazem parte do modelo teórico do “professor reflexivo”.

Diferente de Gardini, a análise de Martins (2010, p. 10) destaca:

[...] a influência do modelo teórico do “professor reflexivo” como princípio norteador da proposta de formação continuada de professores e dos modelos teóricos “construtivismo”, “interacionismo” e “letramento” como fundamentos da proposta de ensino de leitura e escrita no programa.

Alferes (2009, p. 7) chega as seguintes conclusões:

a) o Programa Pró-Letramento constitui-se em uma intervenção necessária para o contexto educacional brasileiro e apresenta estratégias de implementação e de parcerias bem delineadas; b) em geral, os tutores e professores cursistas consideraram o Programa Pró-Letramento bastante válido, pois oferece uma instrumentalização teórico-prática consistente e tem contribuído para a melhoria da prática pedagógica nas classes de alfabetização; c) o programa investigado focaliza um aspecto específico e pontual (a formação continuada dos professores nas áreas de alfabetização e da matemática) e enfatiza o trabalho docente em uma perspectiva de ação individual

Portanto, podemos considerar que apesar do caráter compensatório, da formação com aspecto focado no individual, de alguma forma, ele reflete na prática pedagógica docente e apesar das contradições entre os autores, avaliamos que é um programa se não suficiente, necessário.

2.2.1.3 Proinfantil: políticas certificadoras

Programa de formação à distância de professores, oferecido em nível médio, modalidade normal, com habilitação em Educação Infantil com duração de dois anos. Destina-se aos professores que atuam em creches e pré-escolas e que não possuem a formação exigida pela legislação vigente. Seu objetivo é aprimorar a prática pedagógica e elevar o nível do conhecimento dos que atuam nesse segmento, contribuindo para a qualidade social da educação oferecida nas instituições de educação infantil (BRASIL, 2003b, p. 20). De acordo com Gatti, Barretto e André (2011) o ProInfantil foi baseado no Proformação do governo FHC, encerrado em 2008.

O curso possui 4 módulos com duração 6 meses cada um, totalizando 2 anos de curso com 3.392h. O ProInfantil utiliza atividades à distância orientadas por meio de material impresso e atividades presenciais (fases presenciais). Essas são concentradas nos períodos de férias escolares e tem como objetivo orientar o professor cursista em todas as suas atividades, acontece no início de cada módulo e aos sábados (encontros quinzenais). Nesses, o cursista entrega suas atividades individuais ao tutor e esclarece suas dúvidas em relação aos livros de estudo. Na fase presencial intermediária, que acontece 10 horas antes da

realização das duas provas bimestrais, o cursista é orientado pelos professores formadores quanto à superação das dificuldades identificadas na análise do desempenho dos professores cursistas em relação aos conteúdos dos Livros de Estudos³⁰.

Carvalho (2011), em seu estudo, observou que esse tipo de programa traz contribuições ao processo de formação do professor, tanto nos aspectos pessoais como nos aspectos profissionais, na elevação da autoestima, na valorização profissional advinda de seus colegas, na melhoria da prática pedagógica, na organização do trabalho e dos planejamentos em face da criança, dado aos saberes e fazeres inerentes à formação. Identificou que a organização do memorial possibilitou aos cursistas a reflexão sobre sua prática e o planejamento diário foi o instrumento que os auxiliou na organização dessas.

Essa compreensão para a formação de professores leigos é fundamental, no entanto, esse tipo de programa deveria ter tempo predeterminado, atendendo a uma demanda pontual, em função de que a formação de professores deveria atender ao preconizado pela ANFOPE, ANPED e FORUNDIR, que apontam as fragilidades desse tipo de formação.

2.2.1.4 Gestar II: formação para os anos finais do ensino fundamental

O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II)³¹ oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas à distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa tem por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor na sua prática pedagógica com base em habilidades e competências e melhorar o processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Quanto aos objetivos, entendemos que seja necessário melhorar o processo de aprendizagem dos alunos nas disciplinas de referência, mas, também, é necessário que o professor tenha autonomia no exercício da sua atividade.

³⁰ Informação no site: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17041&Itemid=1143

³¹ Informação no site: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12380&Itemid=642.

Valemos de Freitas (2007) para indagarmos que essa prática não seja perfilada a habilidades e competências, tornando o professor um mero técnico que aplica conhecimentos produzidos por especialistas.

O programa visa à reorientação da prática escolar de forma a propiciar que os alunos tenham acesso aos conhecimentos linguísticos e matemáticos necessários ao exercício da cidadania e, também, atua para melhorar os indicadores do processo de ensino-aprendizagem por meio de ações e estratégias de estudo individual e coletivo, com atividades presenciais (oficinas) para os professores cursistas, orientadas por um formador-tutor (Orientações Gerais, s/d, p. 1).

A partir da consulta ao Banco de Teses da Capes, verificamos que as dissertações defendidas apontam para a valorização da produção dos professores, e podemos inferir que há contribuições do programa na formação continuada dos professores. Nessa perspectiva, Sacramento (2011) afirma que as professoras ao elaboram modelos variados de letramento, ora voltados para a reprodução de práticas do modelo autônomo em que foram formadas, ora revelam transformações de movimentos anteriores em direção às práticas baseadas no modelo ideológico, e tais movimentos estão atrelados às suas condições de letramento; além disso, observou o engajamento dessas professoras na concepção da leitura e da escrita como prática social.

Sobre a compreensão de Sacramento, entendemos que há similaridade nas conclusões de Miguel (2011), ao constatarmos que cada professor/professora constrói um percurso particular, o que permitiu identificar três formas de exposição denominada pelo autor: autoria alinhada à formação profissional, autoria espelhada na formação continuada e autoria autônoma.

Esses aspectos citados por Miguel (2011) e Sacramento (2011) nos possibilita compreender que a profissão docente, de acordo com Tardif (2002), é construída a partir de quatro saberes: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais.

Diante dessa construção permitida pelo programa, como vivemos em um mundo contraditório, onde as verdades não são absolutas, o programa contempla aspectos positivos e negativos, os quais foram percebidos nos trabalhos

de Schmoeller (2009), Lisboa (2010), Miguel (2011), Rocha (2011) e Cabral, Aguiar Júnior e Araújo (2010).

A análise da pesquisa de Lisboa (2010) aponta que as mudanças no trabalho/prática docente foram mínimas e apenas durante a duração do Programa. O autor detecta falta de contextualização da formação e a desconsideração do professor no momento de elaboração das propostas de formação. Ainda, indica o fortalecimento da formação como processo e o estabelecimento do assessor como meio de proceder as reflexões baseadas em princípios práticos e teóricos.

Miguel (2011) aponta, também, que as reflexões, acerca das orientações fornecidas pelo material aos professores para elaboração do relato de prática, são insatisfatórias para a escrita detalhada do processo experiência do na prática pedagógica, porque se limita a solicitar “aspectos facilitadores e dificultadores do processo”, pressupondo conhecimento anterior do gênero.

Semelhante a Miguel (2011), a autora Silva (2011), identifica aspectos que não dão conta da formação continuada em Língua Portuguesa, mesmo adotando as concepções de linguagem e de escrita veiculadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP. São insuficientes para o ensino-aprendizagem baseado nos gêneros.

No entanto, Schmoeller (2009, p.42) “[...] aponta para uma formação positiva e completa dos professores, em se tratando do ensino de gêneros discursivos nos últimos ciclos do ensino fundamental”.

As argumentações de Schmoeller (2009) corroboram com as de Rocha (2011), ao compreender como positivo o GESTAR II, enquanto política de formação continuada de professor, ao favorecer melhor desempenho docente em sala de aula. A relevância desta pesquisa vem da possibilidade de ampliação dos estudos sobre os temas relacionados com a formação de professores e da contribuição para o desenvolvimento de estratégias eficazes para política de formação de professores no Sistema de Educação Municipal.

Quanto à disciplina de Matemática, não há divergência de opinião entre os autores, pois o

Gestar Matemática tem na sua essência um material muito rico, que abrange varias (sic) linhas como: resolução de problemas, tecnologias, jogos, e muitas outras que são exploradas na prática como as chamadas transposições didáticas que é o “coração” do curso. Estas transposições são de mais importantes visto que é através dela que o professor cursista realiza as atividades propostas no curso sendo o momento de ver na prática os resultados alcançados. (CABRAL; AGUIAR JÚNIOR; ARAÚJO, 2010, p. 2).

Dado as diferenças entre as análises, entendemos que isso ocorre devido ao fato de que cada docente ao passar por um programa de formação continuada, tem o seu processo de constituição enquanto profissional modificado.

Assim sendo, entendemos que o Gestar II, a partir dos trabalhos mencionados, contemplam uma formação continuada necessária ao momento atual, devido a flexibilização, inclusão dos professores no mundo digital, oportunidade de desenvolvimento dos conteúdos por meio do espaço virtual, experiência na utilização da plataforma *moodle* possibilitando o armazenamento de informações, compartilhamento de reflexões para construção do conhecimento através dessa modalidade de ensino e troca de experiências com os pares.

2.2.1.5 TV Escola: programa com permanências à formação de professores

É um programa que teve início em 1996 e permanece com a mesma concepção e objetivos estabelecidos no governo anterior, portanto, o programa TV Escola já foi estudado anteriormente.

O Salto para o futuro³² é um canal televisivo voltado à formação continuada, integra a grade da TV Escola (canal do Ministério da Educação). É uma das faixas de programação do canal dirigida especialmente à formação continuada de professores do ensino fundamental e médio, atendendo também à temas de interesse para a educação infantil.

³² Informação no site: <http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/o-programa.asp>.

2.2.1.6 ProInfo integrado – programa nacional de formação continuada em tecnologia educacional: transformações no uso didático-pedagógico das TICs

Programa de formação voltado ao uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais³³.

A proposta principal do curso de tecnologias em educação é propiciar aos formadores/multiplicadores dos programas ProInfo Integrado, TV Escola, Mídias na Educação, Formação pela Escola e Proinfantil e aos professores efetivos da rede pública de ensino e gestores escolares especialização, atualização e aprofundamento nos princípios da integração de mídias e a reconstrução da prática político-pedagógica.

A formação é realizada por meio dos cursos: Introdução à Educação Digital (40h), Tecnologias na Educação (100h), Elaboração de Projetos (40h) e Curso Especialização de Tecnologias em Educação (400h).

O programa tem por objetivos:

- compreender o potencial pedagógico de recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ensino e na aprendizagem em suas escolas;
- planejar estratégias de ensino e de aprendizagem, integrando recursos tecnológicos disponíveis e criando situações para a aprendizagem que levem os alunos à construção de conhecimento, ao trabalho colaborativo, à criatividade e resultem efetivamente num bom desempenho acadêmico.
- utilizar as TICs nas estratégias docentes, promovendo situações de ensino que focalizem a aprendizagem dos alunos e resultem numa melhoria efetiva de seu desempenho³⁴.

Os objetivos trazem perspectivas para o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva do processo ensino-aprendizagem, mediante a utilização

³³ Informação no site: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13156&Itemid=823.

³⁴ Informação no site: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13156&Itemid=823.

das TICs, provocando mudanças na e sobre a prática docente, embora, ainda, existam resistências, o desafio é incorporar a sua utilização em sala de aula.

Nesse contexto,

[...] Não basta o(a) professor(a) querer mudar. É preciso alimentar a sua vontade de estar construindo algo novo, de estar compartilhando os momentos de dúvidas, questionamentos e incertezas, de estar encorajando o seu processo de reconstrução de uma nova prática. Uma prática reflexiva na qual a tecnologia possa ser utilizada a fim de reverter o processo educativo atual [...] (SANTOS; RADTKE, 2005, p. 332).

Com isso, percebemos que o ProInfo Integrado insere-se nas políticas de formação continuada a fim de que os professores compreendam a necessidade de trabalhar com a tecnologia em sala de aula, vinculada a

[...] fins e objetivos importantes para o processo de ensino e aprendizagem, no qual se organize um trabalho que seja realmente significativo para os alunos, em que ele possa vivenciar a efetiva funcionalidade do aprender e do uso dessa ferramenta nesse processo. Se continuarmos simplesmente introduzindo o uso do computador aleatoriamente, sem reflexão, sem preparo e sem escolhas bem orientadas, essa ferramenta será utilizada para informatizar o caos destrutivo da educação. (SANTOS; RADTKE, 2005, p. 333).

Correa e Castro (2011, p. 14) aponta para a necessidade de “reconstrução de um sentido de participação no âmbito da política pública de tecnologia educacional, no caso, o Proinfo”. Essa participação promoveria o debate efetivo entre os envolvidos, de forma que pudessem negociar suas expectativas e apresentar suas reflexões. A autora aponta, para a

[...] política de tecnologia educacional (que) opera no Brasil a partir de uma lógica centralista e vertical: os professores acatam os multiplicadores, que acatam as coordenações estaduais do Proinfo, que acatam o MEC. [...] Essas relações podem ser reconstruídas a partir de uma nova lógica, onde a ideia de interação deixe de ser expressão de uma tecnologia pontual para se converter em um valor político geral. (CORREA E CASTRO, 2011, p.14).

Os estudos de Molin (2010) demonstram que poucos professores faziam uso do computador na prática pedagógica e tinham expectativas quanto ao domínio técnico, poucos utilizavam como ferramenta de ensino e restrito ao

laboratório de informática da escola. A autora aponta que os obstáculos ao uso do computador na prática pedagógica é devido:

[...] ao pouco domínio tecnológico; insuficiência de computadores para o trabalho com os alunos; dificuldades para conciliar o horário das aulas com o horário disponível do laboratório de informática; necessidade de formação tecnológica como parte de um processo contínuo e falta de um orientador em informática. (MOLIN, 2010, p. 11).

Essas dificuldades permitem visualizarmos que estamos caminhando quanto ao uso das TICs, no entanto, os cursos pelo ProInfo Integrado têm buscado ampliar esse conhecimento. Afirmamos isso ancorado nos cursos promovidos pelo NTE³⁵ que, se em um primeiro momento os cursos ministrados eram para o domínio instrumental da informática, hoje são para a utilização de suporte pedagógico contribuindo para modificar a prática pedagógica.

2.2.2 Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI

Além dos programas e ações já enumerados vinculados à Secretaria de Educação Básica, as políticas públicas do Governo Lula contemplam, ainda, os vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Vale ressaltar que cinco diretorias compõem o SECADI, das quais três trabalham com formação continuada de professores, sendo: Diretoria de Políticas de Educação Especial – DPEE, Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais e Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania.

2.2.2.1 Diretoria de políticas de educação especial – DPEE

A formação continuada para professores da Educação Especial, desde sua implantação, ocorre por meio da oferta de cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, por meio da

³⁵ Cursos de formação continuada de professores que tenho participado como professora da Rede Estadual de Educação do Paraná.

Universidade Aberta do Brasil – UAB e na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica – RENAFOR³⁶.

Tem por objetivo apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES.

Para os professores participarem desses cursos, tem a necessidade das escolas apresentarem por meio do sistema PDE Interativo (link), a demanda de formação para as Secretarias Estaduais de Educação – SEDUC e Secretarias Municipais de Educação - SEMED que a validam e encaminham ao Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente. O Fórum elabora o Plano Estratégico de Formação docente e o encaminha ao Comitê Gestor da Rede Nacional de Formação/ MEC, responsável pela sua aprovação e apoio financeiro³⁷.

A formação continuada para professores da Educação Especial compõe-se de dois centros: o Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP/NAPPB) que tem por objetivo apoiar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado e a produção de material didático acessível aos estudantes com deficiência visual, e o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), cujo objetivo é promover a educação bilíngue, por meio da formação continuada de profissionais para oferta do AEE aos estudantes surdos e com deficiência auditiva e da produção de materiais didáticos acessíveis; e, o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) para apoiar a formação continuada de professores para atuar no atendimento educacional especializado aos estudantes com altas habilidades/superdotação.

As ações do centro são: formação presencial aos professores das salas de recursos multifuncionais; apoio ao desenvolvimento de atividades de

³⁶ A Rede Nacional de Formação Continuada - RENAFOR foi criada em 2009, de acordo com a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, no sentido de resgatar, conforme “inciso VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho”. Informação no site: <<http://www.parfor.ufra.edu.br/index.php/menurenafor>>.

³⁷ Informação no site: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17450&Itemid=817.

enriquecimento curricular, junto às escolas com matrícula de estudante com altas habilidades/superdotação; oferta de curso para o ensino do Sistema Braille; oferta de curso de Língua Brasileira de Sinais; e, produção de material didático em formatos acessíveis: *Braille*, *Mecdaisy*, LIBRAS/Língua Portuguesa; materiais didáticos táteis, dentre outros.

Atendendo aos objetivos do CAP, CAS e NAAH/S (criado em 2005), as políticas públicas voltadas à formação de professores para a Educação Especial e para a produção de materiais didáticos, proporcionam oportunidades educacionais aos alunos com deficiência visual e auditiva, da mesma forma proporcionar formação continuada aos professores para estudantes com altas habilidades.

Como gestora³⁸ de colégio público no estado do Paraná, atestamos que tem ocorrido investimentos em equipamentos, materiais didáticos e formação continuada de professores que atuam nas salas multifuncionais.

As políticas públicas voltadas para a Educação Especial do governo do estado do Paraná são similares as governo federal, como pode ser observado no *site*³⁹ institucional da SEED/PR.

2.2.2.2 Diretoria de políticas de educação do campo, indígena e para as relações étnico-raciais

As primeiras discussões rumo ao direito da educação do movimento dos Sem-Terra ocorreram antes do Governo Lula. Segundo Santos (2009, p. 49),

[...] o ciclo de afirmação do direito à educação dos camponeses, da luta pela legitimidade das conquistas dos movimentos sociais do campo no âmbito do Estado, que se entende ter ocorrido entre os anos finais da década de 1990 e os anos iniciais da década de 2000, com o I ENERA, seguido da I CNEC e a criação do PRONERA. Ali embora houvesse certo questionamento quanto a tal direito, a reação restava fraca, uma vez que o debate sobre o direito à educação dos camponeses vinha na esteira de uma grande mobilização nacional favorável à Reforma Agrária viesse acompanhando o tema da educação. **Tanto assim que o governo FHC admitiu a criação de um Programa (sic) específico de educação para os Sem Terra (sic).** (grifo nosso).

³⁸ Atualmente, sou diretora de um colégio público do Estado do Paraná.

³⁹ Informação no site: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=594>

Após intensas reivindicações dos movimentos sociais, o governo Lula, cria no âmbito do MEC, no ano de 2006, a Licenciatura do Campo que se materializa e fica assim conhecida nas Universidades participantes⁴⁰ e nos movimentos sociais.

O programa tem por objetivo apoiar a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência, na segunda fase do ensino fundamental (quatro anos finais) e ensino médio, nas escolas do campo⁴¹.

As ações do Procampo visam promover a formação inicial de educadores e educadoras que atuam em escolas do campo e possuem o ensino médio, sem possibilidades de frequentar uma universidade regularmente.

De acordo com os documentos do MEC, o PROCAMPO tem por objetivo:

[...] promover a formação de educadores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica dirigidas às populações que trabalhem e vivam no campo, através do estímulo à criação, nas universidades públicas de todo país, de cursos regulares de Licenciatura e Educação do Campo. (BRASIL, 2007, p.45).

No banco de teses da Capes, encontramos um único trabalho sobre o PROCAMPO. Trata-se da dissertação de Clarice Aparecida dos Santos intitulada Educação do campo e políticas públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação. A autora retrata que tanto os avanços quanto aos limites impostos pelos recentes acontecimentos referentes à educação do campo, mostram a ofensiva de parcelas do Estado contra novas iniciativas, demonstram a importância de resistir na estratégia e ampliar as alianças na sociedade como um todo, refazendo o ciclo de reconhecimento dos camponeses e suas organizações como sujeitos de direito e o reconhecimento de uma forma específica de assegurar direitos, que prescinde dos

⁴⁰ Por meio de edital de convocação as Instituições Públicas de Educação Superior – IES apresentam projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

⁴¹ Escola de campo são aquelas que têm sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como “rural” e as escolas mesmo co-sede em áreas “urbanas”, por atenderem populações majoritariamente vinculada ao trabalho de campo, têm sua identidade definida nesta relação. (BRASIL, 2007).

movimentos sociais, agora mais conscientes, devido à vivência nas contradições, numa perspectiva de transformações.

A formação continuada de professores em Educação do Campo tem por objetivo apoiar a formação continuada de professores para atuar nas escolas do campo e em turmas multisseriadas, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES.

A oferta dos cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, ocorre por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB e na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica – RENAFOR.

Para o professor ter acesso aos cursos de formação continuada em Educação do Campo, segue o mesmo trâmite dos cursos de formação continuada em educação especial.

Quanto à formação continuada de professores em Educação Quilombola e para as relações étnico-raciais as ações estão voltadas para a formação de professores, produção de material didático específico; e, construção de escolas quilombolas, com vistas a dotar de infraestrutura básica as comunidades quilombolas para realização de educação de qualidade.

O governo federal, por meio dessas ações, pretende fortalecer os sistemas municipais, estaduais e do Distrito Federal de educação, envolvendo o apoio à coordenação local na melhoria de infraestrutura, formação continuada de professores que atuam nas comunidades remanescentes de quilombos, visando à valorização e a afirmação dos valores étnico-raciais na escola, proporcionando instrumentos teóricos e conceituais necessários para compreender e refletir criticamente sobre a educação básica oferecida nas comunidades remanescentes de quilombos.

Para aderir as ações as secretarias de educação dos municípios, estados e do Distrito Federal apresentam as demandas por educação quilombola, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR)⁴².

E, ainda, quanto as ações voltadas para a formação continuada de professores para atuar na educação indígena, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES, para participar, as escolas apresentam por meio do

⁴² PAR é uma plano de ações articuladas do Ministério da Educação, disponibilizados aos estados e municípios.

sistema PDE Interativo (link), a demanda de formação para as Secretarias Estaduais de Educação – SEDUC e Secretarias Municipais de Educação - SEMED que a validam e encaminham ao Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente. O Fórum elabora o Plano Estratégico de Formação docente e o encaminha ao Comitê Gestor da Rede Nacional de Formação/ MEC, responsável pela sua aprovação e apoio financeiro.

2.2.2.3 Diretoria de políticas de educação em direitos humanos e cidadania

Essa diretoria tem por objetivo apoiar a formação continuada de profissionais da rede pública de educação, inserindo a educação ambiental e a educação em direitos humanos nas práticas pedagógicas e no cotidiano das salas de aula, de forma a potencializar a função da educação nas mudanças culturais e sociais voltadas à construção da sustentabilidade socioambiental e proporcionar o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para promover, defender e aplicar os Direitos Humanos na vida cotidiana⁴³.

Os cursos dessa diretoria são ofertados nos níveis de extensão, aperfeiçoamento e especialização, nas modalidades presencial, semipresencial e à distância. O acesso a esses cursos ocorre pelos mesmos mecanismos da formação continuada em educação indígena.

2.3 UM OLHAR GERAL

Em síntese, a formação continuada de professores proposta pelos programas e ações vinculados a SECADI, por meio da Diretoria de Políticas de Educação Especial – DPEE, Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais e Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania, embora sejam programas que tiveram pequenas discussões no governo anterior, foram transformados em programas necessários à formação continuada dado a sociedade plural e complexa em que vivemos.

Como docente da rede pública estadual do Paraná tive a oportunidade de participar de um curso de Diversidade de Gênero e posso afirmar

⁴³ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17452&Itemid=817

que são cursos vinculados às universidades públicas, trazem um conhecimento atualizado, denso e que exige muito dos professores em formação, contava com atividades individuais e coletivas, discussão em grupo e produção de material. No caso desse curso, fizemos em grupo de cinco professoras da escola na qual trabalho, havia a riqueza da discussão com os pares e também a exigência do domínio da tecnologia para a execução das atividades, visto que elas deveriam ser postadas e discutidas com demais professores de todo o Brasil. Portanto, experiências valiosíssimas que podem ser perfeitamente realizadas à distância, por se tratar de curso de formação continuada.

No entanto, afirmamos que o número de vagas ofertadas às escolas é mínimo, por exemplo, o Colégio Estadual Maria Dalila Pinto, escola na qual trabalho, possui 100 professores e apenas foram ofertadas 5 vagas, o que indica que demandará um tempo significativo, até que todos tenham a possibilidade de serem contemplados pela formação continuada, proporcionada pelas políticas públicas em andamento.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CENÁRIO ESTADUAL PARANAENSE DE 1991 A 2010

O Estado do Paraná como ente federado, inseriu-se no contexto da mundialização do capital, evidenciando o cenário econômico, o que acabou por refletir nas políticas públicas para formação continuada de professores. No governo de Roberto Requião (1991-1994), os cursos de “treinamento” eram realizados de forma centralizada, no entanto, iniciam-se mudanças quanto à descentralização para as sedes dos Núcleos Regionais de Educação e a valorização de algumas tendências, como a produção do professor a partir de sua prática.

Esse movimento é importante para compreendermos os cursos de formação continuada proposto aos professores paranaenses, nos últimos vinte anos. Sendo assim, aumentamos o tempo do recorte das políticas públicas estaduais, porque é com o governo do Requião que se iniciam as primeiras mudanças quanto à formação de professores, na superação do modelo de “capacitação” para o modelo de “formação”.

3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO GOVERNO ROBERTO REQUIÃO (1991–1994)

Após três mandatos consecutivos de governos do PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro, no estado do Paraná, José Richa (1983-1986), Álvaro Fernandes Dias (1987-1990) e Roberto Requião de Mello e Silva (1991-1994), Santos (1998) afirma que foi durante o governo de Roberto Requião, que o estado paranaense adquiriu um significado de modernidade, devido às ressignificações do partido para a década de 1990, sob o viés do enfoque setorial em educação.

A intenção de “uma educação para a modernidade” é a proposta do Governo de Roberto Requião (1991-1994) e está contemplada no documento: Plano Setorial de Educação: uma educação para a modernidade⁴⁴, afinado a Declaração Mundial de Educação para Todos.

⁴⁴ O Plano Setorial de Educação é a proposta de campanha eleitoral do Governo Requião (1991-1994) para a educação do Estado do Paraná, elaborado em 1990, tem como prioridades: a participação da comunidade na escola através de Conselho Escolar, consolidação da gestão democrática, a descentralização das ações pedagógicas e a autonomia administrativa no interior das escolas públicas estaduais.

Nos governos anteriores a Roberto Requião, a formação continuada de professores, assim como os cursos de “aperfeiçoamento” e “capacitação”, eram realizados de forma centralizada no Centro de Treinamento do Magistério – CETEPAR, em Curitiba. Os professores se deslocavam do interior à capital do Estado e, muitas vezes, ao retornar as suas cidades, repassavam o curso aos demais professores. A partir desse governo, inicia-se o processo de descentralização de tais cursos, sendo os mesmos ofertados nas sedes dos Núcleos Regionais de Educação do Paraná⁴⁵.

Contemplava o “Programa de Capacitação do Magistério” do governo Requião (1991-1994): cursos presenciais e à distância e seminários. Na proposta inicial, tinha a intenção de capacitar 70.000 professores, cada professor deveria cumprir no mínimo 80 horas em cursos presenciais e à distância. Tratava-se de cursos de “atualização” e eram compostos por: revisão de conteúdos, pressupostos teóricos das disciplinas, estudo do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná⁴⁶, encaminhamentos para as orientações metodológicas e o desenvolvimento de conteúdos.

Os cursos do “Programa de Capacitação do Magistério⁴⁷” tiveram três edições, sendo que:

- No ano I, 1992, contemplavam os pressupostos teóricos que norteariam o ensino das disciplinas, o encaminhamento metodológico, aprofundamento de conteúdos aliados às atividades e técnicas alternativas, práticas pedagógicas e aplicações no cotidiano;

⁴⁵ São trinta e dois Núcleos Regionais de Educação do Paraná, os quais estão localizados nas cidades: Área Metropolitana Norte, Área Metropolitana Sul, Apucarana, Assis Chateaubriand, Campo Mourão, Cascavel, Cianorte, Cornélio Procópio, Curitiba, Dois Vizinhos, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Goioerê, Guarapuava, Ibaiti, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Laranjeiras do Sul, Loanda, Londrina, Maringá, Paranaguá, Paranaíba, Pato Branco, Pitanga, Ponta Grossa, Telêmaco Borba, Toledo, Umuarama, União da Vitória, Wenceslau Braz.

⁴⁶ O Currículo Básico teve como objetivo central o projeto de reestruturação do currículo das escolas públicas do Paraná. (NAVARRO, 2007, p. 50). Foi criado no período pós-ditadura militar, durante a gestão do governador Álvaro Dias, no ano de 1987, como parte do processo de redemocratização do país e de reformulação do sistema de ensino do Estado do Paraná. Tendo como princípio filosófico o materialismo histórico-dialético e como teoria da educação a Pedagogia Histórico-Crítica que assumiu um viés de crítica às estruturas econômicas e sociais com vistas à possibilidade de transformação dessa mesma realidade. (GILIOLI; OLIVEIRA; PINHEIRO, 2011).

⁴⁷ Como docente da rede estadual de ensino do Paraná ressalto que participei desse processo.

- No ano II, 1993, a formação não estava voltada às disciplinas, mas às tendências da educação contemporânea e sua influência no Brasil, direitos humanos e cidadania, ensino religioso nas escolas estaduais, sexualidade humana – fundamentação, ensino à distância – tecnologia educacional e avaliação escolar;
- No ano III, em 1994, contemplou novamente às disciplinas, com estudo do currículo, abordagem dos conteúdos essenciais do ensino de 2º grau.

A proposta, de acordo com Martins (1998, p. 138), tiveram:

[...] um período de apogeu e logo foi desestruturada. A capacitação dos docentes, a qual poderia habilitá-los para a concretização das outras linhas operacionais da Escola Cidadã, primeiro foi interrompida por falta de verbas e, posteriormente, pela questão da certificação e pela falta de vontade política na solução dos desencontros entre as instâncias envolvidas.

Baczinski e Nunes (2008) em suas análises, reconhecem que o governo Requião elaborou propostas inovadoras, como: a construção do “Regimento escolar único”, criação do “Conselho Escolar”, “plano estadual de capacitação docente”, “implantação do Ciclo Básico de 4 anos” e “Projeto Político–Pedagógico”. Mas que foi um governo conflituoso na sua relação com os trabalhadores da educação, devido aos cursos de “capacitação” dos quais cada professor deveria participar, não estarem articulados a um projeto mais amplo e a acentuada defasagem salarial.

Nos governos peemedebistas anteriores a Requião, o projeto estava articulado a Pedagogia Histórico-Crítica, mas não houve prosseguimento quanto a essa articulação. As orientações da SEED consubstanciavam numa pluralidade de visões teóricas (ecletismo) e ainda, havia a defesa da elaboração de conhecimento do cotidiano da escola (espontaneísmo), onde a escola a partir da reflexão propunha novos projetos de trabalho como alternativa para a solução do problema. (BACZINSKI; NUNES, 2008).

Pensamos que essa crítica desconsidera o professor como sujeito capaz de ressignificar o aprendizado adquirido nos cursos de formação continuada e

buscar transformações na prática docente através de suas possibilidades⁴⁸. Segundo Pimenta (2010, p. 24), “a transformação da prática dos professores deve se dar, pois, numa perspectiva crítica”, a partir de “teoria(s), que permita(m) aos professores entenderem as restrições impostas pela prática institucional e histórico-social ao ensino, de modo que se identifique o potencial transformador das práticas”.

De qualquer forma, constata-se que com esse governo, a prática docente passou a ser valorizada no processo de formação continuada. Exemplo dessa valorização esteve no Seminário Brasileiro de Inovações Educacionais, autorizado pela Resolução 3773/94 da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná e realizado no período de 02 a 05 de agosto de 1994, no Colégio Estadual do Paraná, em Curitiba. Teve o apoio da Fundação de Esporte e Turismo - FESTUR/PR, Secretaria do Ensino Fundamental/MEC – SEF/MEC, Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais/MEC – INEP/MEC, UNESCO E UNICEF. Foram vinte e quatro horas, com palestras, exposições, comunicação por tema e apresentação de estudos de caso. Nesse seminário, professores da rede⁴⁹, inspirados nos seus trabalhos práticos, apresentaram as conclusões do que haviam produzido e compartilharam com seus pares.

Outros cursos que fizeram parte do “Programa de Capacitação Docente do Governo Requião”, foram as “capacitações” à distância – “Um salto para o futuro”⁵⁰, do governo federal. Essas “capacitações” autorizadas, também, pela Resolução 1213/92 da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná, tiveram duração de quarenta horas e certificado emitido pelo CETEPAR. Contemplava uma diversidade de temas, como: Sexualidade, Reprodução Humana, Educação Especial, ensino à distância, análise crítica e integração de conteúdos básicos, fundamentação teórica metodológica dos conteúdos abordados, estratégias alternativas para operacionalização dos conteúdos; as temáticas eram voltadas para conteúdos e ou assuntos relacionados ao dia a dia da escola.

Transmitido pela televisão via satélite e destinado à capacitação de professores, de acordo com Barreto (1997), o programa possuía um segmento ao vivo, complementado pela utilização de fax e canal de voz e tinha um texto escrito, o

⁴⁸ A escola como locus de formação continuada Nóvoa (1999); a valorização dos saberes da experiência docente Tardif (2002); a consideração do ciclo de vida dos docentes Hubermann (1992).

⁴⁹ Destaco que estive presente nestes processos.

⁵⁰ Programa de âmbito nacional, que compunha o Programa Nacional de Capacitação de Docentes à Distância, abordado na página 37 do capítulo 2.

boletim diário. Teve a duração de quatro meses consecutivos, com emissões e discussões nas telessalas durante duas horas diárias, que proporcionavam o debate entre professores de diversas regiões do país.

O programa "Um salto para o futuro" envolvia como parceiros o Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria Nacional de Educação Básica (Seneb), a Fundação Roquete Pinto, responsável pela Televisão Educativa do Ministério, bem como as Secretarias de Estado da Educação, utilizou-se dos recursos técnicos da televisão educativa da *Rede Brasil*. O programa teve início em 1991 e continua no ar, acrescentando a internet às mídias existentes no início da programação. É transmitido de segunda à sexta-feira pela TV Escola,⁵¹ tem como proposta a formação continuada de professores de Ensino Fundamental e Médio, veiculando também séries de interesse para a Educação Infantil. Os programas eram gravados em fitas VHS, além de serem transmitidos simultaneamente, além de ter outras turmas que assistiam por meio de reprodução das fitas VHS.

Como parte do Plano de Capacitação dos Professores, ocorreu no ano de 1994, em Curitiba, o Seminário estadual sobre estratégias de continuidade do Plano Decenal⁵², autorizado pela Resolução 5758, da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná. Nesta ocasião, professores escolhidos pelas chefias dos núcleos regionais de educação, participaram do evento que tratou sobre a metodologia da construção do Plano Decenal no Estado do Paraná, o acordo nacional aprovado na Conferência Nacional, o Pacto pela Valorização do Magistério e, as estratégias de continuidade do Plano Decenal. Importante registrar que o critério de escolha dos professores pautava-se na afinidade que o mesmo mantinha com as políticas do governo.

De forma geral, podemos concluir que, neste governo, os cursos caracterizavam pelo formato de curta duração, com temáticas fragmentadas, porém, indicamos que se iniciava um processo de valorização da prática do professor no processo de formação continuada, sendo a escola o lócus principal para essa formação.

⁵¹ Informações no site: <http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/>

⁵² Em 1993, foi elaborado o "Roteiro – Sugestão para Discussão do Plano Decenal nas Escolas". Esse roteiro consta do documento "Plano Decenal de Educação para Todos, 1993-2003", assinado pelo Ministro da Educação e do Desporto, Murílio de Avellar Hingel, em maio de 1994, a partir de um compromisso assumido na Conferência Mundial sobre Educação para todos. Essa conferência foi convocada pela Organização das Nações Unidas para a educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. (BARAVIERA, 2002, p. 23).

As políticas de formação continuada de professores do governo Requião, subsidiaram as políticas instituídas no governo Lerner, dado seu caráter “modernizador” e os financiamentos obtidos por Requião em 1994, para o Projeto Qualidade no Ensino Público - PQE.

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO GOVERNO JAIME LERNER (1995-2002)

O Plano de Ação da SEED (1995-1998) contempla a formação continuada de professores, como um plano estratégico norteador das políticas educacionais, visando à promoção da excelência na educação, na visão do governo estadual. O programa se apoiava em três eixos de atuação: a permanência com êxito do aluno na escola, o desenvolvimento da competência de professores e a participação da comunidade nas decisões relativas à gestão educacional (PARANÁ, 1995a).

Esse plano de ação está inserido dentro do Projeto Qualidade no Ensino - PQE, que destaca a criação da Universidade do Professor de Faxinal do Céu, para dar conta de atender uma grande demanda e “viabilizar uma estratégia de capacitação em larga escala”. (PARANÁ, 1994, p.13).

Um dos principais programas de formação continuada de professores concebido no Governo Jaime Lerner foi a Universidade do Professor⁵³ – Faxinal do Céu⁵⁴. Destacamos que o lugar continuou sendo utilizado para formação de professores no Governo Requião, mesmo com a implantação do PDE. No entanto, na gestão do Governo de Beto Richa, o local foi efetivamente fechado como Universidade do Professor,⁵⁵ pela Secretaria de Educação, decisão lamentada pelo sindicato dos professores das escolas públicas paranaenses.

Tido por alguns como um programa inovador e severamente criticado por outros⁵⁶, constituía-se por atividades relacionadas a Seminário de Grande Porte, a Cursos de Extensão ou Especialização e a Programa de capacitação na escola. Embora pese muitas críticas à formação que ocorreu na

⁵³ Universidade do professor: nome dado ao programa de formação continuada do Governo Lerner.

⁵⁴ Faxinal do Céu: A Universidade do professor está localizada no distrito de Faxinal do Céu, no município de Pinhão (quilômetro 78 da PR-170), estado do Paraná. Acesso em: 30 jun. 2012.

⁵⁵ Matéria disponível em: www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1133883

⁵⁶ Sapelli (2003), o livro é fruto da dissertação de mestrado, defendida na Universidade Estadual de Maringá – UEM e tece análises críticas a Universidade do Professor. Koslinski (1998), artigo que traz análises positivas ao programa da Universidade do Professor.

Universidade do Professor, via sindicato dos professores, Conselho Estadual de Educação e professores universitários, consideramos que tais ações são as primeiras atividades que aproximam a formação dos professores do cotidiano escolar e das universidades estaduais, via Vale-Saber⁵⁷.

O modelo de formação, do governo Lerner, contempla as tendências mundiais de formação continuada de professores quanto à escola como locus privilegiado de formação de docentes, por meio do Vale-Saber. O programa não tem continuidade no Governo Roberto Requião de Mello e Silva (2003-2010), mas permanece a aproximação do Ensino Superior à Educação Básica e a ideia da escola como *locus* de formação, por meio da intervenção pedagógica, eixo norteador do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/PR)

A Universidade do Professor⁵⁸ foi uma entidade vinculada à Secretaria de Estado da Educação e sem fins lucrativos, responsável pelo planejamento e pela execução das ações de “capacitação” continuada para os profissionais da educação básica no Paraná, no Governo Lerner. O Centro de Capacitação da Universidade do Professor fez parte dessa estrutura. Criado em 1996, instalado em Faxinal do Céu⁵⁹, antiga vila dos trabalhadores que construíram a usina hidrelétrica de Foz do Areia, a localidade foi remodelada para fazer frente às novas funções de capacitação de professores.

A revista Universidade do Professor descreve o Centro de Capacitação de Faxinal do Céu, como:

Celebração de qualidade. Essa, a primeira sensação de quem chega à Universidade do Professor, em Faxinal do Céu, onde os professores da rede estadual de ensino participam do Seminário de Educação Avançada. Pequenas casas de madeira muito simples, mas limpíssimas e muito bem pintadas, mais parecendo uma cidade cenografia, planta-se um imenso gramado, pontilhado aqui e ali, por folhagens. O arruamento é delicado e se completa por praças, alamedas e remansos. Tudo é singelo, mas impecável: não há um pedaço de papel nos jardins, nenhuma pedra no caminho. A poucos metros, a celebração da natureza, numa das regiões mais bonitas do Estado. A mata nativa – peroba, cedro, imbuia – tem um verdadeiro

⁵⁷ O Projeto Vale-Saber, idealizado pela equipe gestora da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), em 1995, direciona-se aos profissionais da educação que atuam como docentes em sala de aula, com o objetivo de valorizar as iniciativas pedagógicas e buscar o aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem, concedendo uma bolsa estímulo mensal de R\$100,00 para cada professor atuante do projeto. (PARANÁ, 1995b).

⁵⁸ Programa de formação continuada de professores do governo Lerner (1995-2002).

⁵⁹ Local onde está situada a Universidade do Professor.

sacrário num belo bosque de pinheiros. E a parceria homem-meio ambiente é selada no horto florestal, cultivado com cuidado há mais de 20 anos. A celebração aumenta quando se descobre o nome das cinco quadras que reúnem, além das 275 casas, dois auditórios e um refeitório, separados por imensos jardins, onde o pensamento voa livre feito borboleta a pousar e novos interesses. Há a quadra das Artes, da Literatura, da Ciência, da Filosofia e da Música. Na quadra da Filosofia, há a rua Sócrates e a praça Ética. Na quadra das Artes, a praça Aleijadinho e a rua Henri Matisse. O auditório Jean Jacques Rousseau merece endereço inspirado: rua Manoel Bandeira, próximo da praça Monalisa. O auditório Rubens Correa fica na rua Guimarães Rosa, a poucos metros da praça Quinta Sinfonia. Mas é na rua Cecília Meireles que se faz um curto passeio pelas belezas mais distantes do tempo, da praça Odisséia à praça Amarcord. A genialidade do homem no pensamento e na arte e a qualidade as maiores produções humanas no decorrer dos séculos não são meras referências físicas, mas o ponto de partida de um novo desafio: levar o professor da rede estadual de ensino a exercitar a qualidade de vida, convivência com o pensamento, compreendendo que é da qualidade individual que nasce a excelência do coletivo. (PARANA, 1996, p.5).

Apresentamos algumas fotos da Universidade do Professor que ilustram a descrição proposta no documento da SEED. A foto 1 traz o auditório Rubem Corrêa, com capacidade para 500 pessoas, localizado ao lado do refeitório, na rua Manoel Bandeira, próximo à praça Monalisa.

Foto 1 - Auditório Rubem Corrêa



Fonte: Berto (2010).

Nesse auditório, eram realizadas palestras, além de ser utilizado para eventos culturais, possuía instrumentos audiovisuais de alta tecnologia para a época.

A foto 2 apresenta o auditório Jean Jacques Rousseau com capacidade para 500 pessoas, sendo 250 no auditório central e as outras 250 pessoas divididas em seis mini-auditórios nos quais aconteciam oficinas.

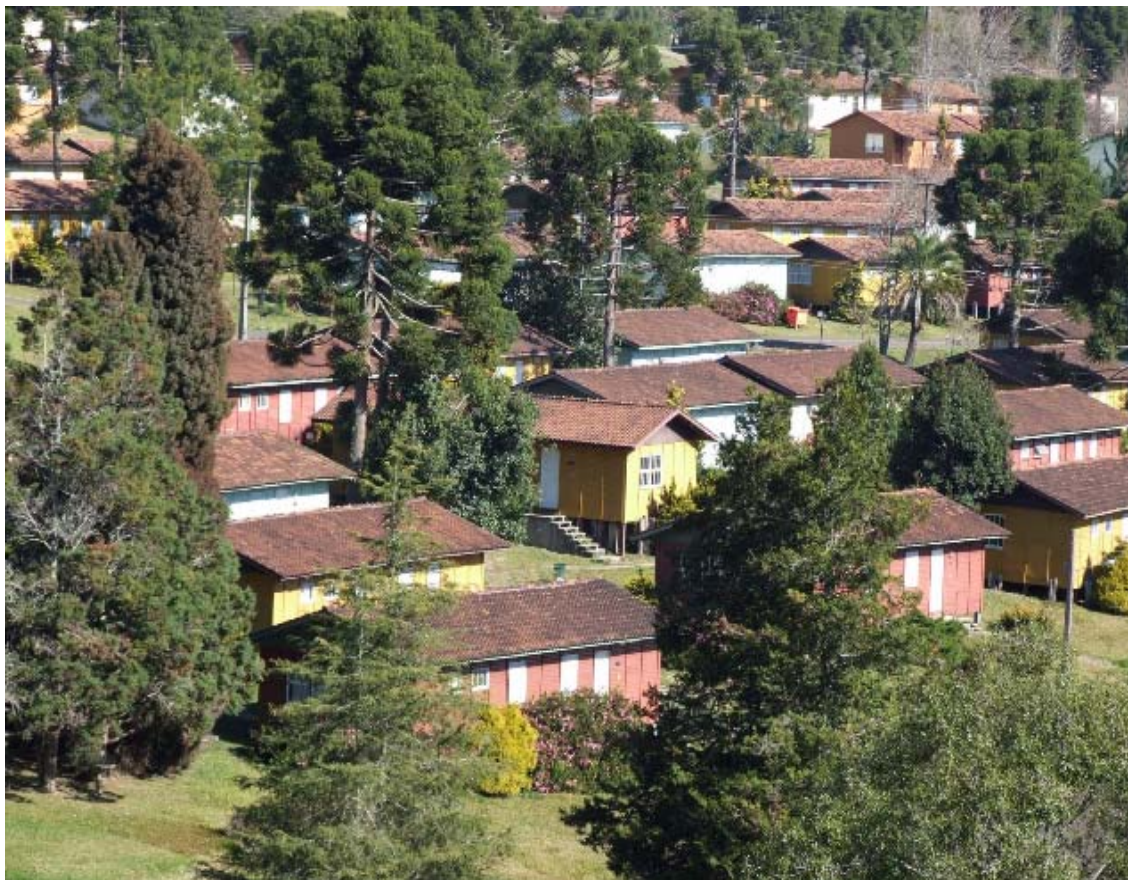
Foto 2 - Auditório Jean Jacques Rousseau



Fonte: Kappke (2011).

A Foto 3 apresenta os chalés de madeira pré-fabricados, com dois apartamentos. Cada um com dois quartos, um banheiro, uma cozinha e sala conjugados, equipada com um tipo de fogão/geladeira. Em cada apartamento eram colocados 4 professores ou professoras, previamente selecionados, com o objetivo de agrupar profissionais de diferentes regiões do Estado do Paraná. As casas eram emolduradas por um belo gramado e pinheiros nativos da região.

Foto 3 - Vista dos chalés



Fonte: Kappke (2011).

Toda essa estrutura, de certa forma era um lugar propício para reunir os professores. O ambiente era extremamente agradável, bem arquitetado e sem precedentes na história da educação do Paraná. (BARAVIERA, 2002).

A formação na Universidade do Professor era delimitada pelos princípios que constituíram nos seguintes objetivos:

- formação integral do profissional da educação, ampliando seu entendimento e sua atuação de cidadão do mundo;
- educação continuada que estabeleça condições, através da gestão pelo sistema público, para valorização do aprender permanente, nos âmbitos individuais e coletivos;
- análise da realidade educacional contextualizada, mediante descoberta e valorização de experiências que revelam criatividade na intervenção para a mudança da sociedade;
- superação de falsas dicotomias do paradigma classificatório, ainda vigente na educação;
- unidade entre sensibilidade, profissionalismo e atualização no compromisso de construção do processo de qualificação teórico-prática e atualização contínua;

- autonomia do professor como produtor de conhecimento analisando sua prática cotidiana, assumindo a investigação científica, a partir de sua interdependência com múltiplas áreas;
- adoção do conceito de qualidade como um processo interno à pessoa profissional que se expressa no coletivo como agente de mudança;
- sustentação para o projeto coletivo da escola transformando-a uma comunidade aberta de aprendizagem permanente;
- avaliação como suporte para o replanejamento que incorpora a dinamicidade do processo vivido. (PARANÀ, 1997, p.9).

Pesam, com relação a esses objetivos, críticas quanto ao desenvolvimento da subjetividade do professor, ao trabalhar com sua motivação, deixando de lado outros aspectos necessários a profissionalização docente, como o plano de carreira e a atualização em conteúdos.

As metas da Universidade do Professor eram:

- atingir 100% de participação voluntária dos profissionais do magistério em no mínimo quatro eventos, no triênio 96-98;
- articular a teoria à prática pedagógica, de modo que ambas possam ser aplicadas no cotidiano das escolas;
- executar e avaliar, juntamente com a Secretaria de Estado da Educação, as concepções e estratégias de gestão compartilhada na atualização e qualificação dos profissionais da área;
- divulgar e estimular a socialização de experiências inovadoras do sistema de educação pública; e,
- procurar formar professores “multiplicadores de aprendizagem”, os quais serão responsáveis pela educação continuada nas escolas. (KOSLINSKI, 1998, p.4).

Metas que foram gestadas no Governo Lerner, mas que não se efetivaram devido às resistências dos professores, dos sindicatos e do Conselho Estadual de Educação quanto à formação ofertada aos professores. A Universidade do Professor foi financiada pelo Governo do Estado em parceria com o Banco Mundial. De acordo com dados da SEED-PR, o gasto orçamentário em 1996 foi de R\$12.502.478,10 e, até o final do primeiro semestre de 1997, de R\$ 5.625.356,01. Em 1996, este gasto representou 0,39% da receita e, no período referente a 1997, representou 0,11% da receita estadual. (KOSLINSKI, 1998).

Os eventos que ocorreram em Faxinal do Céu, de acordo com Veronika Paulics (2006), assessora neste período, da Universidade Professor, foram:

- Seminário de Grande Porte: realizado no Centro de Capacitação de Faxinal do Céu, contavam em média com 900 pessoas por evento, nele atuavam 30 técnicos administrativos e pedagógicos, mantidos pela Universidade do Professor ou recrutados do quadro funcional da Secretaria de Educação. Eram seminários voltados à imersão na cultura contemporânea com o objetivo de compreender os paradigmas norteadores de excelência na educação.
- Cursos de Extensão ou Especialização: para esses cursos, a Universidade do Professor mobilizava docentes das instituições de ensino superior.
- Capacitação na escola: organizadas através de grupos de estudos em escolas ou entre-escolas, teleaulas com recursos de educação à distância, encontros pedagógicos e vivência de atualização contínua. (PARANÁ, 1995).

Muitas dessas ações eram realizadas a partir do modelo multiplicador. Um professor de determinada região era indicado para frequentar o seminário com o compromisso de repassar aos demais professores de sua localidade. O critério para seleção desses professores “com capacidade” de transmitir aos demais era por indicação dos chefes de Núcleos Regionais, e, em muitas ocasiões pautados em afinidades políticas.

Os seminários de grande porte foram criticados devido a ação de “capacitação” proporcionada pelas empresas contratadas que concentravam a discussão sobre qualidade, tomando como alusão os pressupostos empresariais da qualidade total Rech (1999), Silva (2011) e Sapelli (2003).

O projeto e as ações desenvolvidas na Universidade do Professor foram base para diversos estudos de pesquisadores paranaenses. Dentre vários, destacamos: “A classe docente vai ao paraíso: da arte de capacitar os mestres pela sensibilização”, o qual analisa a proposta de capacitação e identifica a formação dos professores com elo ao modelo empresarial, que podia ser visto como um sistema medidor entre Estado e organismos supranacionais que impõem políticas (SOUZA E SILVA, 2003); “Faxinal do Céu: Universidade do Professor”, a análise desse trabalho, identifica que a base para a sustentação das políticas educacionais hegemônicas, são subordinadas a orientação do Banco Mundial e mostra as relações conflitantes entre a Secretaria de Estado da Educação e a APP-Sindicato, na resistência a estas (RECH, 1999); “A política educacional do governo Lerner (de 1995 a 2002): a crescente precarização da escola pública paranaense”, demonstra evidências à consolidação do PQE e do PROEM às exigências do BID/BIRD, como estratégias neoliberais para a área educacional, contribui para a crescente

precarização da escola pública paranaense, promovendo a adequação da educação às relações sociais, políticas e econômicas da mundialização do capital (SAPELLI, 2003); “A capacitação dos professores da Educação Básica Estadual Paranaense no período de 1995 a 2002: da pedagogia Histórico-Crítica à Universidade do Professor – uma história a ser considerada”, mostra que a qualificação era voltada à lógica da produção empresarial, contratando instituições especializadas em treinar pessoas (ANTUNES, 2003); e, a “Universidade do professor – Faxinal do Céu: O grau de satisfação em relação aos eventos de capacitação docente na opinião dos professores do Núcleo Regional de Educação de Umuarama, Estado do Paraná” através do qual verificou que os eventos realizados na Universidade do Professor não contribuiu de forma satisfatória ao aprimoramento profissional dos professores. (BARAVIERA, 2002).

As análises com relação aos trabalhos citados demonstram a subordinação das políticas públicas para formação continuada de professores do estado do Paraná às orientações emanadas do Banco Mundial, com o objetivo de implantar no cotidiano escolar o Programa de Qualidade Total aplicado às empresas, além de “capacitar os professores” por meio da sensibilização a esses programas, que ocorrem de forma paralela as ações do Ministério da Educação.

Havia por parte da SEED a preocupação em não utilizar a palavra “treinamento”, como era utilizada, principalmente, na década de 1970. No Seminário de Políticas Educacionais do governo Lerner, promovido pela APP – Sindicato, nos dias 10 e 11 de maio de 1996, a superintendente de Educação, Corina Ramos, deu explicações de que o projeto não tratava de treinamento, mas de imersão, sensibilização e reflexão sobre a qualidade individual das pessoas com o objetivo de buscar uma escola de excelência, justificando que a busca pela empresa privada se devia ao fato de as universidades não terem condições para desenvolvê-lo.

Tal falta de condições para desenvolver a formação de professores provavelmente está atrelada há uma divergência ideológica entre os princípios da secretaria e as universidades paranaenses.

Silva (2003, p. 5) afirma que:

Há algum tempo o Ministério da Educação e dos Desportos – MEC – vinha criticando a formação e a capacitação dos professores, delegadas às instituições públicas de educação, por estas ensinarem algo distante daquilo de que o sistema educacional precisa. Os planos dos governos estaduais na área de capacitação dos professores, baseando-se nas categorias de sociedade do conhecimento, qualidade total e educação para a competitividade, têm declarado a intenção de, além de recuperar o atraso, lançar o país na vanguarda da educação mundial.

Diante da afirmação, as receitas do mundo empresarial são postas aos professores paranaenses, encantando a boa parte dos mesmos. Após estudos, a formação na Universidade do Professor passou a ser vista como cumprimento às exigências dos organismos internacionais, visando a redução de custos e a eficiência dos serviços educacionais.

Na visão de Koslinski (1998, p. 6), a Universidade do Professor era tida como um:

[...] programa inovador, diferenciando-se de programas de capacitação anteriores, por seu caráter voluntário, e pela realização de seminários de grande porte. Estes eventos permitem o convívio de professores de diferentes regiões, além de propiciarem mais tempo para a capacitação dos professores, e a troca de experiências e informações entre os diversos profissionais da área.

Realmente, apesar das críticas, a Universidade do Professor apresentou algumas inovações quanto à formação continuada de professores. Anteriormente, os modelos de cursos, que tínhamos, eram “treinamentos” que focavam conteúdos para aprender técnicas, como, técnicas de treinamento do uso de Braille e sorobã para deficientes visuais. Na Universidade do Professor, foi possível o contato com outros assuntos relacionado à Arte e à cultura contemporânea, por exemplo, além do envolvimento de professores de diferentes localidades.

Era inovador quanto aos aspectos relacionados ao convívio com professores de diferentes regiões, aproximando-os, proporcionando o diálogo e troca de experiências entre os profissionais da educação. Isso foi importante, no que

tange a percebermos como estava o posicionamento de outras regiões diante da carreira do magistério estadual.

De acordo com a Koslinski (1998, p. 6), a metodologia utilizada propiciava “[...] o relato de experiências pessoais e a busca de alternativas em conjunto, valorizando propostas inovadoras desenvolvidas no cotidiano escolar”.

No entanto, percebemos que à metodologia era extremamente controlada, sem muitas possibilidades para discussões, toda vez que um professor se posicionava não aceitando as propostas davam, um jeito de cortá-lo.

Por outro lado, vale registrar que o caráter voluntário da adesão a capacitação era ilusório, pois pretendia “capacitar” 100% dos professores da rede, de acordo com Koslinski (1998). Recordamos que enquanto diretora de escola pública estadual, a chefe do Núcleo ligava e insistia que tínhamos que mandar professores, mesmo que esses não quisessem participar. Os professores relutavam em ir à Faxinal do Céu, por problemas relacionados principalmente ao afastamento familiar.

Após as vivências na Universidade do Professor, quando retornavam à realidade do cotidiano escolar, sem condições materiais e financeiras, e, sem disponibilidade de tempo para atividades físicas, de lazer e cultural, o professor não conseguia colocar em prática o vivenciado por absoluta falta de condições.

Inferimos que a Universidade do Professor provoca uma ruptura ao modelo de formação do governo anterior quanto à formação continuada, que era realizada de forma descentralizada, normalmente nos municípios que tinham a sede do Núcleo Regional de Educação, portanto, não proporcionando a troca de experiências e nem a aproximação dos pares das demais regiões do Estado.

É muito forte nos professores paranaenses um sentimento de negatividade com relação à Faxinal do Céu, principalmente, pelos elevados custos de manutenção do programa, pelos cursos não estarem vinculados à carreira e a falta de reconhecimento, ou melhor, reposição salarial por um período de dez anos, defasando todas as condições de sobrevivência dos professores paranaenses. Mas ao olharmos hoje para os objetivos do programa, percebemos que foram importantes para os professores no contexto das tendências mundiais de formação continuada de professores. O problema está na vinculação dessa formação com o neoliberalismo.

Sabemos da importância da educação como direito inerente ao sujeito, mas colocar a responsabilidade somente na educação para mudanças econômicas e sociais, é questionável. Acreditamos que ela pode contribuir para que os sujeitos tornem mais críticos e, como consequência, indignar com as suas condições.

Para Silva, a formação realizada em Faxinal do Céu não possibilitava compreender a realidade em sua amplitude, pois

[...] a compreensão da realidade é fragmentada: abandona-se a categoria de totalidade das relações sociais em favor da compreensão das relações individuais, em que o 'locus' da realização desses indivíduos é o mercado. As relações educativas transformam-se em orientações técnicas. (SILVA, 2003, p.1).

De acordo com Silva (2003, p. 3), "o programa foi criticado porque buscava adequar a educação aos interesses do Estado" e também, "[...] pela superficialidade, transparecendo a falta de atenção aos conteúdos pedagógicos. Muitos o consideram mais um prêmio ou uma forma de lazer para os professores do que um programa de formação continuada".

Quanto aos cursos de especialização, ficaram fadados às intenções, pois foram ofertados apenas aos gestores das escolas e ocorreram nas Universidades Públicas Estaduais. Os demais professores que quisessem obter a especialização, com recursos do Governo Estadual, ou seja, do mantenedor, conseguiram mediante à apresentação de uma proposta de Vale-saber, assim, destinado a uma parcela dos professores da rede.

O Vale-Saber é um projeto criado pelo Decreto nº 736, de 16 de maio de 1995, pela Secretaria de Educação, que possuía interface com a Universidade do Professor, embora ocorresse fora do local, envolvendo os professores da rede pública estadual de ensino pertencentes aos Quadro Próprio do Magistério (QPM) - 1ª etapa, ao Quadro único de Pessoal (QUP) – 2ª etapa e Cursos Técnicos Profissionais de 2º Grau e professores CLT – 3ª etapa), que atuavam em sala de aula, em qualquer nível e modalidade de ensino.

Ao se inscreverem no Vale-Saber, os professores elaboravam uma proposta de ação pedagógica e assumiam o compromisso de não se afastarem da sala de aula durante o período de desenvolvimento da proposta. Numa quarta etapa, poderiam apresentar projetos aos orientadores e supervisores pedagógicos. A

proposta deveria estar vinculada a uma ação coletiva, que contribuísse para efetivar o programa de excelência educacional em sua escola, as propostas dos professores e da equipe pedagógica que fossem selecionadas recebiam uma bolsa estímulo para realizar sua capacitação (PARANÁ, 1995b).

A SEED priorizava três formas de capacitação: **investigação pedagógica**: sistematização de vivência didática na área em que atua; **estudo independente**: realização de uma proposta de estudo individual para embasamento teórico de sua prática; e c) **qualificação formal**: elaboração de uma proposta de ação pedagógica, mediante um curso de especialização ou de estudos adicionais ofertados nas Instituições de Ensino Superior (IES) da região, na sua área de conhecimento ou atuação. A investigação pedagógica consistia na elaboração de um projeto no qual deveria estabelecer um problema e a partir desse problema buscar fundamentos teóricos para resolução na prática escolar, como cita o manual do Vale-Saber: "Em primeiro lugar é preciso criar uma ideia que ajude na capacitação profissional. E nisto você é mestre".

De acordo com o Manual do Vale-Saber (PARANÁ, 1995b), nas três formas de capacitação, as propostas de ação pedagógica deveriam ser acompanhadas pelo professor orientador-técnico pedagógico das IES. Percebemos aqui, uma tendência de formação continuada de professores defendida pelas políticas públicas e por pesquisadores do ensino, ou seja, a aproximação da educação básica ao ensino superior.

Essa aproximação e a aplicação dos projetos eram muito interessantes e propiciou, em nosso entendimento, alterações no dia a dia da escola devido ao fato da participação dos alunos, em atividades diferenciadas, alegres, dinâmicas que contemplavam conteúdos de uma disciplina ou mais; também a perspectiva interdisciplinar, possibilitava a formação de grupo de professores. Avaliamos que o Vale-Saber tratou-se de uma ruptura com relação aos modelos de formação anteriores. Essa investigação, por meio do Vale-Saber, potencializava a escola como *locus* de formação. Somente os professores, que tinham interesse é que montavam o projeto e recebiam uma bolsa no valor de R\$ 100,00 reais mensais⁶⁰, durante a execução do projeto, recursos para manter o projeto e incentivar os professores materialmente.

⁶⁰ Um professor no nível PP04 – 78, faltando apenas um nível para atingir o final do Plano de Carreira, na época, recebia mensalmente R\$287,38.

As propostas eram apresentadas aos professores especialistas/orientadores técnico-pedagógicos das Instituições de Ensino Superior (IES) da região, a qual o professor pertencia, para análise e aprovação, além da seleção, esses professores acompanhavam o trabalho e orientavam o projeto para que se desenvolvesse conforme a proposta.

Outras ações com interface com a Universidade do Professor foram o Prêmio Excelência da Escola Pública: onde diretores participam junto com representantes das Associações de Pais e Mestres dos Seminários de Gestão Escolar; e a Revista Educacional Interativa: que “capacitava” os professores no uso pedagógico da *internet*, e para a alimentação da revista através das experiências relevantes cadastradas e armazenadas no Banco de Experiências Pedagógicas Criativas, organizado a partir dos Seminários de Atualização e Motivação de Gestão Escolar e do Vale-Saber.

Quanto aos eventos, Paulics (2006) afirma que

[...] procuram valorizar sempre as experiências de prática pedagógica dos professores, divulgando as propostas, prestigiando a criatividade na busca de soluções para o sistema educacional, favorecendo os momentos de construção coletiva do conhecimento nos grupos de trabalho, preparando professores da rede como monitores pedagógicos nos seminários e como capacitadores de seus colegas (multiplicadores de aprendizagem), organizando uma grande rede de aprendizagem permanente.

A partir da valorização da prática pedagógica dos professores, as políticas públicas para formação continuada de professores do governo estadual buscava soluções para o sistema educacional, por meio da rede de aprendizagem permanente, o que podemos considerar uma inovação em relação às propostas de formação continuada do governo Roberto Requião (1991-1994).

Esse projeto de capacitação agregou investimentos significativos, o que foi justificado devido ao fato que os estudos, dos quais os professores participavam na forma tradicional, não tiveram resultados satisfatórios, segundo o governo estadual. A alternativa proposta pela SEED (1996) foi de inovar "valorizando a rede pública de ensino e respeitando os profissionais, oferecendo a eles o que há de melhor no Brasil e no mundo da atualização do conhecimento", por meio da capacitação nos seminários que eram realizados anteriormente a executivos.

Porém, na concepção de Silva (2003, p. 23-24),

Ao adotar os critérios puramente empresariais na administração dos recursos humanos do sistema de ensino, o processo de ensino-aprendizagem terá que se adaptar à lógica da produção e do mercado, comprometendo suas finalidades de formação, que vão além da formação de capital humano e que, num processo de reforma democrática, visam o desenvolvimento da igualdade social e educacional.

Com relação à capacitação⁶¹ de professores paranaenses, segundo o governo, buscou a excelência na educação, como forma de assegurar a igualdade social e a reforma democrática, trazendo o PQE como um avanço ao aproximar escola e comunidade nas conquistas desses objetivos.

Concordamos com Sapelli (2004) ao criticar o processo de formação continuada realizado na Universidade do Professor, pois, não houve preocupação com os saberes, os quais devem fazer parte da formação docente; o saber atitudinal: atitudes e posturas; o saber crítico contextual: compreensão das condições sócio-históricas em que o homem está envolvido; saberes específicos: oriundos das ciências, das artes, das técnicas; saber pedagógico: aquele que dá direção ao processo educacional; saber didático-curricular: procedimentos técnico-metodológicos. Tal fato empobreceu a formação dos professores precarizando a educação pública do Paraná.

Demo (1997), ao analisar o programa de formação continuada da Universidade do Professor, implementado pelo governo do Paraná, explica que os professores foram levados para um local, um hotel cinco estrelas, realidade jamais vivida pelos participantes do evento, que se reúnem em nome da qualidade total no ensino, e chegam a entrar em êxtase maiêutico, durante uma semana. Ali foi buscada a suposta adesão do grupo de professores que, fascinados, não conseguem enxergar que a verdadeira intenção “encobrir os salários miseráveis” e, sobretudo, o despreparo para a função moderna de aprendizagem. Quando deixam a farra, caem na real ou no Real, e percebem que a vida continua andando para trás.

Contudo, no Governo Lerner ocorreram inovações quanto à formação continuada de professores e que provavelmente influenciaram o modelo

⁶¹ Termo usado nos documentos oficiais da SEED com relação à Universidade do Professor.

para o Programa de Desenvolvimento Educacional PDE/PR, do Governo Roberto Requião (2003-2010), pelos aspectos considerados, dado a aproximação dos professores do Ensino Superior a Educação Básica, formação para tecnologia, atividades práticas aplicadas ao cotidiano da escola, discussão entre os pares.

3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO GOVERNO ROBERTO REQUIÃO DE MELLO E SILVA (2003-2010)

A concepção de formação continuada do governo Requião, conforme documento oficial da Secretaria Estadual de Educação (PARANÁ, 2008b, p.4), contempla: o reconhecimento dos Professores como produtores de saberes sobre o ensino aprendizagem; organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento dos problemas, ainda presentes na Educação Básica paranaense; superação do modelo de formação continuada de professores concebido de forma homogênea, fragmentada e descontínua; organização de um programa de formação continuada integrado com as Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná; criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber; consolidação de espaços para discussões teórico-práticas, utilizando-se de suportes tecnológicos que permitam a interação entre os Professores [...], muitas dessas propostas prosseguem na mesma linha de ações anunciadas em governos anteriores, tanto no âmbito federal como estadual, porém nem sempre implantadas a contento.

É nessa concepção e com esses objetivos, que as políticas públicas para formação continuada de professores do Governo Requião (2002-2010) foram desenvolvidas, no entanto, o principal programa será estudado mais detalhadamente no próximo capítulo, inclusive por ser objeto de estudo.

4 PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (PDE/PR) – OLHAR DOS GESTORES: RECORTE PARA A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - UEL

Este capítulo tem como objetivo apresentar o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR, parte integrante do Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, na Universidade Estadual de Londrina. As fontes utilizadas foram: documentos produzidos pelos gestores do Programa, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED; leis estaduais que embasaram a criação do PDE/PR; informativos da APP-Sindicato; entrevistas realizadas com professores das áreas de Ciências Humanas, Exatas e Biológicas da Universidade Estadual de Londrina – UEL; entrevista com o assessor pedagógico da Secretaria de Estado da Educação do Paraná; entrevista com o Professor Dr. Jairo Queiroz Pacheco, Diretor da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, no período de 06/10/2010 a 20/09/2011; cadernos de anotações da professora: Viviane Ziermmam Magalhães⁶², da turma PDE/PR 2007 e 2008; observação e anotações de reunião entre os coordenadores de área da UEL e os assessores do programa na Secretaria Estadual de Educação, realizada em 04 de outubro de 2010.

4.1 A GÊNESE DO PROGRAMA PDE/PR - 2007

Consubstanciado na Constituição Federal de 1988, na LDBEN nº 9394/96 e no PNE Lei nº Lei nº 10.172/2001, o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR foi concebido durante a elaboração do Plano de Carreira do Magistério (Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004)⁶³ e desenvolvido

⁶² A escolha do caderno da professora deu-se em função da sua organização quanto as anotações, sendo professora de referência e compromisso entres os professores PDE da turma 2007, na área de pedagogia, gestão escolar e educação especial.

⁶³ O PDE-PR é instituído pela Lei Complementar 103 de 15/03/2004 – publicada no Diário Oficial do Estado sob n. 6.687 em 15/03/2004 –, cuja súmula dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná; e implementado por Decreto n. 4.482 de 14/03/2005 – publicado no Diário Oficial do Estado sob n. 6.933 em 14/03/2005.

segundo os princípios da SEED⁶⁴ e em consenso⁶⁵ com representantes do Sindicato dos professores. Sua implantação deu-se no Governo Roberto Requião de Mello e Silva (2003-2010) e, compreendemos que tal programa atende as tendências atuais para formação de professores, assunto que será abordado com maior profundidade neste estudo.

A Lei Complementar Nº. 103/04, de 15 de março de 2004, alterada pela Lei 106/2004, instituiu o plano de carreira do professor da educação básica paranaense no Artigo 20, mas não teve aplicabilidade imediata quanto ao PDE/PR, uma vez que esse dependia de uma lei específica que o disciplinasse, dentro do prazo máximo de doze meses, a partir da promulgação da lei, conforme estabelecido no parágrafo primeiro do artigo citado.

Em decorrência a esse prazo, no parágrafo terceiro consta da afirmação:

Se o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE não for implantado no prazo estabelecido no parágrafo primeiro, o Professor que, contados 2 (dois) anos a partir da promulgação desta Lei, estiver no Nível II, Classe 11, e obtiver curso de pós-graduação *stricto sensu* – mestrado ou doutorado, relacionado à área da educação, será automaticamente promovido para o Nível III, Classe 1, e terá progressão no Nível III a cada interstício de 3 (três) anos, nos termos e condições estabelecidos nesta Lei. (BRASIL, 2004).

Portanto, diante da necessidade de disciplinar o PDE/PR, o governo do Paraná cria o programa pelo Decreto n.º 4482, de 14 de março de 2005⁶⁶, com o objetivo de “aperfeiçoamento permanente e qualificação sistemática do professor da rede estadual de educação básica do Paraná e, como meta qualitativa, a melhoria do processo ensino-aprendizagem nas escolas públicas estaduais”.

⁶⁴ Defesa da educação como direito de todos os cidadãos; Valorização dos profissionais da educação; Garantia de escola pública, gratuita e de qualidade; Atendimento à diversidade cultural; Gestão escolar democrática, participativa e colegiada. Informação no site: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/sued/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=9>>.

⁶⁵ O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE está integrado às atividades de formação continuada em Educação. Em consequência das negociações com o Sindicato dos professores do Paraná (APP-Sindicato) o programa visa, também, promover o professor para o Nível III da Carreira, conforme previsto no Plano de Carreira do Magistério Estadual, Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004 (WACHOWICZ, 2009, p. 29).

⁶⁶ Com base no art. 20, § 2º., da Lei Complementar nº. 103, de 15 de março de 2004, que estabelece o plano de carreira dos professores da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e institui o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação.

Diante do estabelecido no decreto, o ponto crítico refere-se ao fato do Estado não reconhecer os programas *Stricto Sensu*⁶⁷, portanto, com o decreto evita-se que os professores portadores de mestrado e/ou doutorado pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério ascendessem ao nível III diretamente.

Quanto ao assunto, o então membro da equipe pedagógica do PDE/PR, Otto em 2010 afirmou:

Se a secretaria não tomasse atitude, os titulados ascenderiam por conta do que está dito na lei. Chegando o momento do programa ser regulamentado, (a partir de 2006, porque foi mais ou menos nessa data que expirava os dois anos que a lei determinou - a lei foi em março de 2004), portanto, até meados de 2006, pra completar os dois anos, o PDE teve que ser regulamentado.(OTTO)⁶⁸

No *site* do programa, define-se o PDE/PR como:

[...] uma política pública que estabelece o diálogo entre os professores da Educação Superior e os da Educação Básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, integrado às atividades da formação continuada em Educação, disciplina a promoção do professor para o Nível III da Carreira, conforme previsto no Plano de Carreira do Magistério Estadual [...]⁶⁹

No documento síntese, a Secretaria de Educação esclarece que

Ao optar pela implementação do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, um programa de Formação Continuada que não encontra modelos públicos similares, a educação paranaense, mais uma vez, mostra-se inovadora, coerente na perseguição à utopia da educação de fato universal, democrática, transformadora e de qualidade. (PARANÁ, 2007, p.8).

Esse esclarecimento demonstra o caráter de continuidade em alguns aspectos, reconhecendo que outros programas também tinham por objetivo serem inovadores. Esta continuidade é fato importante para o estudo do PDE/PR que pode

⁶⁷ A partir do processo seletivo de 2011, o governo do Estado passou a reconhecer o mestrado e doutorado para avanço na carreira do magistério paranaense.

⁶⁸ Entrevista concedida pelo Professor Mestre Otto Henrique Martins da Silva, ex-membro da equipe pedagógica PDE/SEED, entrevista em 07 dez. 2010, Curitiba, Paraná.

⁶⁹ Informação no site: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>.

ser pensado como um programa gestado da permanência de aspectos positivos e transformações de aspectos negativos obtidos nos governos anteriores.

Através desse reconhecimento, propõe-se uma política para a formação de professores que almeja garantir a articulação entre formação inicial, formação continuada e, conseqüentemente, a profissionalização, princípio preconizado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (ANFOPE, 2008).

De acordo com a SEED, o programa tem por objetivo “proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática”⁷⁰. Ao proporcionar a formação continuada aos professores da rede, para além das questões teóricas e metodológicas, pretende-se que ocorra alterações da prática no cotidiano escolar.

Muitas discussões precederam a implantação do programa. Em 2005, a proposta do então Secretário de Estado da Educação Maurício Requião de Mello e Silva de organizar, com apoio das universidades públicas, um programa de formação de professores, equivalente a um mestrado, mas voltado para a sala de aula, gerou muitas críticas, que serão apresentadas e analisadas posteriormente.

Fato posto é que, desde as primeiras versões, almejou-se construir tal programa a partir do diálogo com a universidade. O Prof. Jairo Queiroz Pacheco⁷¹, em entrevista, destaca que conheceu o *projeto como um esboço, antes mesmo de ir para Secretaria de Ciência e Tecnologia, para que as universidades ajudassem a pensar o programa e se mobilizassem para isso*.

As primeiras impressões do Prof. Jairo sobre a proposta indica que a mesma atendia aos aspectos amplamente destacados como problemáticos quanto a uma formação continuada de professores:

⁷⁰ Informação no site: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20#formacao_tecnologica

⁷¹ Entrevista concedida pelo Professor Doutor Prof. Jairo Queiroz Pacheco, ex-diretor geral da SETI, professor do curso de História da Universidade Estadual de Londrina, entrevista em 20 set. 2011, Londrina, Paraná.

Fiquei emocionado ao ver a proposta, porque era o que sempre defendia. Particpei de cursos de formação de professores, daqueles de 20 horas e que você via que não dava para capacitar de fato. Isso ampliava o nível de formação, de atualização bibliográfica, dicas de leitura sobre a área do conhecimento, mas aprendizagem, não era permitido. O que eu percebia era uma falta aos professores da oportunidade do “ócio criativo”. Sair um pouco do cotidiano, que é massacrante, porque obriga os professores a dar muitas aulas e, ter, uma alternativa, de condições reais de aprofundar sua formação. Da até pra ser uma coisa acelerada, porque já é uma pessoa madura, que tem uma problemática, em função da vivência em sala de aula, mas que os cursos curtos não permitiam estabelecer um diálogo razoável. (JAIRO).

Destarte, o PDE/PR foi constituído após um processo longo de discussões. A proposta inicial da SEED, conforme já salientado, tinha o formato de mestrado e para o qual se chegou a produzir um folder (Anexo A). Porém as instituições de ensino superior não aceitaram tal modelo.

Sobre essa recusa, o Professor Otto apresenta em seu relato as impressões e análises tecidas pelo mesmo frente ao posicionamento das IES:

À primeira apresentação que fizemos para a universidade, tivemos uma resistência total. Convidamos todas as universidades, os reitores, os pró-reitores, os orientadores, no Hotel Bourbon, aqui em Curitiba. Então, cerca de 200 ou 300 pessoas, não me lembro, talvez até mais. Estava toda a representatividade acadêmica das universidades paranaenses, públicas e as federais. Fizemos a apresentação em um grande auditório. A partir do momento que perguntamos: então e daí? Disseram: não! Vocês estão loucos! O que é isso? Primeiro já por essa questão da propaganda, de ser um mestrado; depois pela escola estar levantando e dizendo, nós queremos fazer uma coisa diferente e estamos com essa ideia... A academia, de certa forma se sentiu desprestigiada, porque é ela que diz, as coisas devem ser assim, assim e assim. Aquela grande polêmica, eles sabem a teoria, mas é nós que sabemos a prática, acho que essa ferida mal resolvida foi um empuxo ruim também. Nesse dia, houve uma decepção muito grande, porque fomos rejeitados. Voltamos e, evidentemente pensamos: e agora? O que será do PDE? Acho que isso foi exatamente uma motivação para começarmos de novo. O que fizemos? Sentamos, analisamos e dissemos, vamos insistir. Porque uma coisa que a gente sempre teve foi uma grande convicção, de que a proposta estava certa. Que a ideia era certa. Que a gente apostava e confiava nessa proposta. E foi assim, uma coisa que nos manteve convictos, porque sabíamos o que queríamos e o que estávamos falando. Com muita tranquilidade e convicção. (OTTO).

Essa indefinição quanto a ser ou não um mestrado, foi um dos problemas mais sérios enfrentados pelo programa, segundo o Prof. Jairo Pacheco, e que foi solucionado a partir de muito diálogo. A análise de Pacheco sobre a recusa das IES, ancora-se em princípios diferentes dos elencados por Otto Martins da Silva.

No início acho que houve muita apreensão do PDE porque na verdade, só levou um “cacete”, pra valer mesmo foi na questão de enquanto não se definiu se era mestrado ou não. Enquanto ele [governo] fez essa confusão, as universidades criticaram e com razão. Se era um mestrado, tem um canal de entrada que é o processo seletivo da CAPES, se não é um mestrado da CAPES não vale a pena, porque não é reconhecido. Isso enganaria o professor. Então, tem que deixar claro que não é mestrado, pra não ter que lidar com esses problemas que não têm solução. Não cabe no mestrado capacitar todo o corpo docente da educação básica, isso não é a tarefa do mestrado, não funciona pra isso, não caberia. Criar um mestrado em massa, não é o caso, porque, na verdade, era uma capacitação. Várias instituições... eu forcei um pouco a mão de dizer o seguinte: vai ficar na extensão, porque eu sabia que se ficasse na pesquisa, o foco da abordagem do pessoal de pesquisa é diferente do pessoal de extensão, que tem muito mais prática anterior e paralela de outras atividades que faz de capacitação. E o programa é de fato isso. Ele é uma capacitação, que tem uma densidade formativa que pode ser comparada com a do mestrado, mas chega isso por um caminho muito diferente do que é o caminho do mestrado. Mas então eu acho que nessa fase inicial tinha muito, a gente pagava muito o preço dessas indefinições. De estar levando o programa ainda como uma concepção e construir esse detalhamento nesse diálogo, que é desgastante para quem está empreendendo, porque você vai cheio de dúvidas para à reunião e volta da reunião com mais dúvidas ainda, e isso dá muita ansiedade. Mas eu acho que foi também o caminho que permitiu que essa ponte e essa integração e esse trabalho parceiro acontecesse entre as universidades e as secretarias de estado. (JAIRO).

A Professora Marlene Rosa Cainelli⁷² acompanhou todas as discussões sobre a implantação do PDE na Universidade Estadual de Londrina e corrobora com as análises realizadas por Otto e Jairo sobre os impasses à formatação do mesmo e destaca que as IES tiveram papel decisivo à questão.

⁷² Entrevista concedida pela Professora Dra. Marlene Rosa Cainelli, do Departamento de História e do Programa de Mestrado em Educação da UEL, Coordenadora da Área de História do PDE na UEL, entrevista em: 24 nov. 2010, Londrina, Paraná.

O governo Requião queria dar a cara dele ao projeto e não conseguiu, porque a universidade é que deu a cara dela. O Requião queria que fosse um mestrado, não foi. Queria que os professores participassem dos cursos de especialização e de mestrado e não conseguiu. Queria que os professores participassem de disciplinas da graduação. Não conseguiu. Então quem foi dando cara ao projeto foram as universidades. (MARLENE).

Esse posicionamento, reafirma a disputa de posições políticas e ideológicas diferentes e portanto, diante da recusa das IES, houve a necessidade de superar o modelo proposto. Na elaboração da nova proposta envolveram-se, nesta época, a coordenadora estadual do PDE/PR, Simone Rebello Bergmann, duas estagiárias, o Professor Me. Otto e o Professor Sérgio Aguilar Silva⁷³, com ingresso em 2007. A esse propósito o Professor Otto, em fala posterior a recusa da IES declarou que:

[...] começamos a construir o programa considerando que é o professor que vai dizer o que a escola precisa conhecer e investigar. E a partir dessa questão inicial começamos então a pensar, teoricamente, no programa. Quais são as ideias, aliás, essas ideias podem estar fundamentadas em que teoria? Que pressupostos? Em que embasamento? Qual é a construção, qual é a metodologia, qual é o processo, qual é o formato? E como isso se desenvolve? A partir desse núcleo teórico então começamos a pensar: se é o professor que vai ser o protagonista, a ideia inicial considerou, portanto essas duas colunas: a escola e a universidade. Nós nunca pensamos o programa achando que a escola daria conta e não pensamos que entregaríamos o programa para a universidade resolver, sempre tivemos essa ideia da gênese do programa, entendendo que era absolutamente necessário que as duas instâncias se juntassem e conversassem. Foi, portanto, sempre essa nossa maior diretriz. (OTTO).

A relação entre a escola e a universidade e as tensões decorrentes da mesma, fizeram-se presentes nas discussões para a formatação do Programa PDE/PR. Verificam-se nas falas dos entrevistados diferentes concepções sobre o papel das IES no processo de formação continuada de professores. Dentre os autores que, em suas pesquisas buscam compreender um pouco mais essa relação, encontramos as análises de Tardif (2002) que apontam para a necessidade de ultrapassar uma visão dicotômica, pois se os professores universitários fazem

⁷³ Sérgio Aguilar Silva é professor de História do ensino fundamental e médio na rede pública Estadual de Ensino desde 1992, atua como assessor pedagógico do PDE/SEED. Mestrando em Educação na Universidade Estadual de Maringá (UEM) na linha de pesquisa Políticas e Gestão em Educação, desde 2012.

pesquisas com relação à educação básica, os professores das escolas básicas precisam ser co-autores dessas pesquisas e não cobaias para construções teóricas.

Para o Prof. Otto, o novo formato para o programa foi se moldando a partir de muitos debates com as universidades. Nesse processo, destaca-se a atuação do Professor Dr. Jairo Queiroz Pacheco, então diretor-geral da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI.

A época o professor Jairo Pacheco, que é um grande contribuidor do programa, era o diretor geral da Secretaria de Ciência e Tecnologia, o segundo abaixo do secretário, viajou conosco, por todo estado do Paraná. Fizemos um grande tour; fomos em cada universidade. Ele, como uma figura representativa da Secretaria de Ciência e Tecnologia, se reuniu com os professores, de cada universidade. Fomos à Universidade Estadual de Maringá - UEM, à Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, à Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro, à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste e à Universidade Estadual de Londrina – UEL. Começamos a discutir: olha, essa é a proposta, o que vocês acham que é necessário alterar. E aí, com diálogo, com muita honestidade uma vez, duas vezes, enfim, conseguimos então fechar a proposta do programa. (OTTO).

A mediação do Prof. Jairo neste processo foi decisiva. À função de representante do Estado, pois respondia naquele contexto como Secretário de Ciência e Tecnologia, aliou-se ao conhecimento do funcionamento das IES, adquirido nos anos nos quais desempenhou como professor e como pró-reitor de graduação suas funções na Universidade Estadual de Londrina, possibilitando ao mesmo, claramente quais seriam os grandes desafios a serem vencidos:

1º - Apresentar o programa às universidades, convidando os departamentos a se envolverem; 2º - A integração: colocar em sintonia as duas secretarias de estado e 7 universidades, instituições que reagem de maneira muito diversa, para virar uma orquestra para funcionar; 3º - Simplificar todos os aspectos burocráticos, permitindo a flexibilização. (JAIRO).

O envolvimento das IES na construção e implantação do programa, segundo Pacheco, seria um dos maiores desafios, porque a universidade prima pela autonomia. Sobre o assunto, relata:

Primar pela autonomia é algo que a universidade faz muito bem, porque sem autonomia não há construção do saber. Mas, a autonomia não é você se abstrair e fugir do mundo e da realidade. Autonomia também em suas últimas consequências pode ser cair no vício da alienação. Eu sou autônomo então não devo nada a ninguém e faço o que quiser do jeito que quiser. E uma verdade, um desafio da universidade era usar da autonomia, na busca de uma integração com a realidade e com os desafios do seu tempo e do país, enfim, da sociedade em que ela se insere. Mas isso é muito complexo, você não pode chegar com um pacote pronto, falar, olha, tire o lacinho e agora você vai executar aquilo que alguns gênios conceberam. Isso é muito simples. Inveja, e coisas desse tipo, e se eu não participei da construção do programa é porque então você não me acha importante, eu não vou ser um mero executor. Eu sabia que o diálogo dentro da universidade era complexo, tinha nuances que exigiam compreensão de como funciona a universidade, mas que vencida essa fase, era o melhor universo para se recrutar pessoas que pudessem dar uma formação crítica e uma formação com qualidade. (JAIRO).

Pensar em um programa com tal amplitude e complexidade, envolvendo diversos atores sociais, além de várias instâncias administrativas tais como a Secretaria de Estado da Educação - SEED, Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, e, Governo Estadual, evidentemente, exige diálogo intentando a construção coletiva, condição fundamental para mudar a cultura existente no processo de formação continuada de professores.

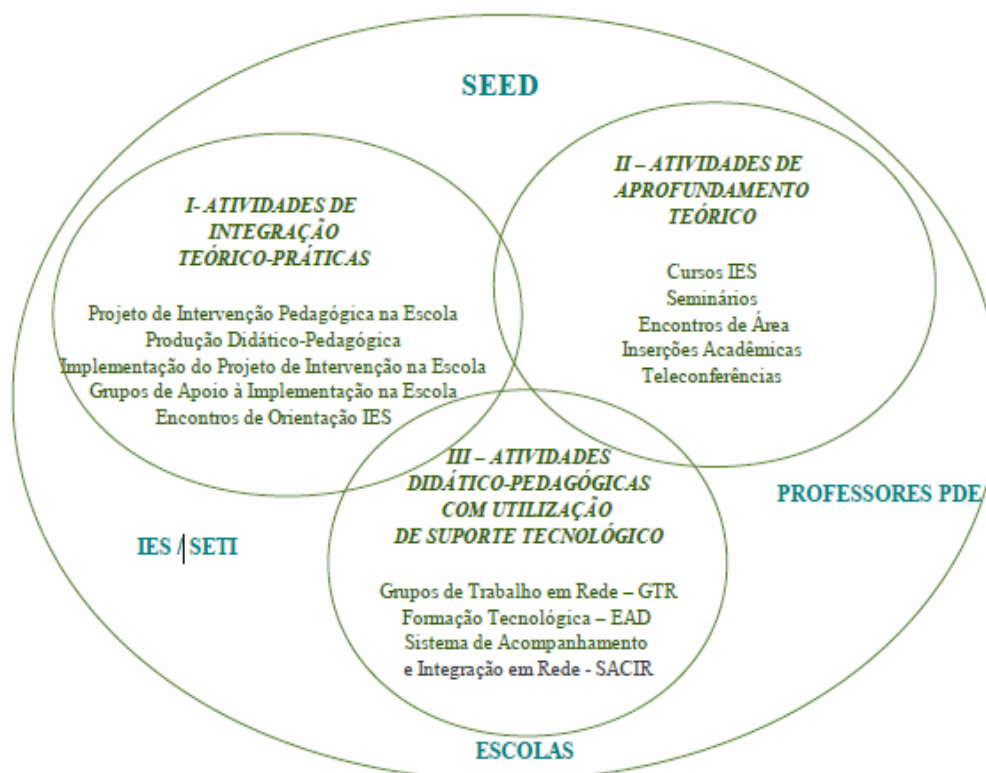
Quanto a esse aspecto podemos afirmar que a compreensão a respeito da formação continuada de professores relacionava-se a ideia de “capacitação” realizada em cursos fragmentados e de curta duração⁷⁴. A construção coletiva de um novo formato culminou com a implantação do PDE/PR que, em termos de políticas públicas, pode ser considerado um tempo-espço diferente para a formação continuada, com foco no professor como produtor de conhecimentos.

Com essas discussões e o reconhecimento pela SEED que as universidades públicas se configuravam como “*melhor universo para se recrutar pessoas que pudessem dar uma formação crítica e uma formação com qualidade*” (JAIRO), a estrutura do Plano Integrado de Formação Continuada PDE foi definida a partir de três grandes eixos: Atividades de Integração Teórico-práticas, Atividades de Aprofundamento Teórico e Atividades Didático-Pedagógicas com Suporte Tecnológico.

⁷⁴ Tal assunto foi amplamente abordado nos capítulos anteriores.

O diagrama a seguir esquematiza o Plano Integrado de Formação Continuada PDE distinguindo os envolvidos e as atividades previstas para os três eixos.

Figura 1 - Diagrama Plano Integrado de Formação Continuada PDE



Fonte: Paraná (2010).

Ao observarmos o diagrama constatamos o envolvimento de vários órgãos na consecução do PDE/PR, oriundos da SEED, IES/SETI, professores PDE e escola. Envolver duas secretarias, sete universidades públicas (estaduais e federais), trinta e dois núcleos regionais de educação e mais de duas mil e trezentas escolas, intentando respeitar as características e peculiaridades de cada órgão e fazer acontecer, é um avanço que merece destaque quanto às políticas públicas para formação continuada no Estado do Paraná.

Ao analisarmos o número de envolvidos no PDE/PR somente na UEL, obtemos os seguintes dados:

Figura 2 - Dados do atendimento PDE/PR na UEL

Professores PDE						Professores Orientadores IES	
2007	2008	2009	2010				
Concluintes	Concluintes	Concluintes	Concluintes	2007	2008	2009	2010
239	185	380	359	65	64	141	120
19,92% ⁷⁵	15,42%	15,83%	14,96%				

Fonte: Paraná (2010).

O primeiro processo de seleção do PDE/PR ocorreu em 2006, com o objetivo de suprir as 1.200 vagas distribuídas em dezessete áreas curriculares.

A UEL, no primeiro ano do programa (2007), atendeu 239⁷⁶ professores, pertencentes a quatro Núcleos Regionais de Educação, sendo: Londrina, Cornélio Procópio, Jacarezinho e Ibaiti. Cumpre destacar que no PDE muitos professores tiveram a primeira aproximação com o ambiente universitário, entendido aqui como lugar no qual se articula ensino, pesquisa e extensão, pois sua formação havia se realizado em faculdades isoladas. Em 2008, com o ingresso da UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná, com campus em Cornélio Procópio e Jacarezinho, que passou a atender praticamente todas as áreas de formação⁷⁷, reduziu o número de professores em formação na UEL. Em 2009 e 2010, há uma expansão do número de vagas que passam 1200 para 2400, refletindo no aumento do número de professores em formação e no número de professores orientadores que ingressaram no programa.

Enfim, resolvida a proposta do programa⁷⁸, outros desafios despontaram quanto à definição dos meios (apoio logístico e tecnológico) e quanto ao deslocamento dos professores de suas cidades até as universidades. De acordo com o Professor Otto, a questão agora relacionava a “como tornar isso exequível?”.

Após outras discussões, estas de cunho técnico-administrativo, definiu-se com o então Secretário da Educação, Maurício Requião de Mello e Silva, as condições para o desenvolvimento do programa, apresentadas a seguir:

⁷⁵ As porcentagens referem-se aos professores atendidos na UEL em relação ao número de professores atendidos nas demais IES do estado do Paraná.

⁷⁶ É um número significativo em relação às demais IES

⁷⁷ Com exceção de Artes, Física e Química, que continuaram sendo na UEL.

⁷⁸ Mais à frente será apresentada de forma detalhada como ficou a proposta final do PDE/PR.

- Os meios: o PDE/PR oferecerá cursos e atividades nas modalidades presencial e à distância e disponibilizará apoio logístico e meios tecnológicos para o funcionamento do Programa.
- Afastamento: o professor que ingressar no PDE terá garantido o direito ao afastamento remunerado de 100% de sua carga horária efetiva no primeiro ano e de 25% no segundo ano do Programa. Este afastamento é regulamentado pela Resolução n. 4341/2007 (PARANÁ, 2007).

Com as condições estabelecidas, os professores que ingressaram no PDE/PR continuaram recebendo os seus salários, além das bolsas pagas⁷⁹ pelo Governo do Estado do Paraná, que cobririam o deslocamento, estadia e alimentação, o que é basilar para o êxito de um programa de formação com tais características.

Ao professor PDE⁸⁰ é concedido licença de um ano letivo para que frequente a universidade em sua área de sua formação inicial, em atividades planejadas especialmente para o programa, sendo: aulas inaugurais; cursos; encontro de orientações, seminários e encontros regionais. Essas atividades são realizadas de forma presencial, nas Universidades públicas do Estado do Paraná e de forma semipresencial, em permanente contato do professor PDE com os demais professores da rede pública estadual de ensino, apoiados com os suportes tecnológicos necessários ao desenvolvimento da atividade colaborativa. Esse é um aspecto considerado fundamental, porque o professor compartilha o que está aprendendo com os demais professores da rede. Portanto, o programa apresenta nos seus pressupostos, de acordo com o Documento Síntese (PARANÁ, 2007, p. 13) a “superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua”, formando uma inter-relação como Formação Continuada em Rede.

Assim sendo, os professores compartilham em rede, o seu processo de aprendizagem e permanecem em constante reflexão e discussão para a melhoria da qualidade do ensino público paranaense.

⁷⁹ O valor das bolsas depende da distância de deslocamento, como professora PDE 2007, para me deslocar do município de Santo Antônio da Platina – PR, até Londrina – PR, recebia a bolsa no valor de R\$ 157,00, correspondendo a uma diária.

⁸⁰ Professor PDE é a forma como os professores selecionados para participarem do Programa passaram a ser denominados.

4.2 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PDE/PR

Conforme documento da SEED, a proposta do PDE ancora-se nos seguintes pressupostos:

- reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem;
- organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes na Educação Básica;
- superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua;
- organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior; e,
- criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber. (PARANÁ, 2007, p. 12-13).

As Instituições de Ensino Superior – IES assumiram em parceria com a SEED o compromisso de executar o programa tendo por embasamento o conjunto de conteúdos constantes nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e os Fundamentos Político-Pedagógicos do PDE/PR, a saber:

O Programa Curricular está dividido em dois grandes blocos de conteúdos, constituídos da seguinte forma: Bloco I – Fundamentos Político-Pedagógicos da SEED, cujas temáticas serão desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná por meio de Aula Inaugural e Seminário Geral. Bloco II – Conteúdos das Áreas Curriculares Específicas, que serão desenvolvidos nos Seminários Específicos, Cursos/Disciplinas e demais atividades pertinentes à execução do Plano de Trabalho dos professores PDE. (PARANÁ, 2007, p. 21).

Com esse formato, a SEED conseguiu conduzir o programa de acordo com as suas políticas, mas sem interferir na formação proporcionada pelas IES, respeitando assim a autonomia e também o trabalho dos professores orientadores. A estrutura organizacional⁸¹ do PDE/PR na Universidade Estadual de Londrina, representada no organograma a seguir, compõem-se por: coordenador geral (âmbito estadual); coordenador na instituição; coordenadores de área (na UEL);, professores orientadores e professores PDE. Com exceção dos

⁸¹ A partir de uma base comum, cada IES elaborou o seu organograma com pequenas alterações quanto à coordenação na instituição, coordenadores de áreas, etc.

coordenadores de área, os demais recebem remuneração⁸² para participação no programa.

Figura 3 - Organograma do PDE/PR - UEL



Fonte: Elaborado pela autora (2011) com base no Documento Síntese.

Dessa forma, a formação continuada dos professores da rede está dividida em ações da SEED, ações das IES e ações do próprio professor. O detalhamento de cada etapa do programa, por meio da descrição das atividades que compõem os blocos, possibilita compreender como todas essas ações estão inter-relacionadas.

O PDE/PR tem a duração de dois anos, nos quais os professores PDE desenvolvem um conjunto de atividades já elencadas no tópico anterior. Também, exercem a atividade de orientação de um grupo de professores da rede. As atividades estão organizadas em quatro períodos (ANEXO B).

⁸² Os cursos e as orientações são pagos como trabalho autônomo e a coordenação com bolsa.

4.2.1 Plano de Trabalho

O Plano de Trabalho consiste em

[...] instrumento de orientação e planejamento de responsabilidade do professor PDE/PR, de modo que deverá abarcar as atividades de estudo indicadas pelo professor orientador das IES, as atividades geradas pela proposta de intervenção na escola discutida no Grupo de Trabalho em Rede, bem como as etapas e fases do processo de elaboração do material didático, além da forma de orientação do Grupo de Trabalho em Rede. (PARANÁ, 2007, p. 60).

O Plano de Trabalho deve ser apresentado no primeiro período pelo professor PDE/PR no espaço/tempo dos Encontros de Orientação. Consiste em um pré-projeto do objeto de estudo/intervenção na realidade escolar e os encaminhamentos teórico-práticos apresentado ao professor orientador. (PARANÁ, 2007).

O pré-projeto é composto: da problematização, da definição do objeto de estudo, da fundamentação teórica, do desenvolvimento metodológico (atividades e material didático a ser produzido), Cronograma de atividades e Referências. (PARANÁ, 2007). O Plano de Trabalho é uma etapa significativa, porque para elaborá-lo o professor precisa analisar a sua realidade a partir de outro olhar, outro lugar – o de observador – e recortar um problema para investigação, estudá-lo e desenvolver ações para solucionar tais problemas. A organização dos estudos do professor PDE junto ao professor orientador da IE parte dos problemas que o mesmo recortou do cotidiano da escola.

Nesse aspecto, ainda que a ênfase do programa ocorra na formação para a atuação na escola, esta se faz a partir dos princípios básicos da pesquisa: olhar a realidade, problematizar e buscar caminhos para novas compreensões, possíveis análises e, quiçá, soluções. Para os professores, principalmente os formados há mais tempo, quando se priorizava ensino em detrimento à pesquisa e à extensão, essa vivência é significativa e capaz, talvez, de mudar paradigmas. Avaliamos que organização do Plano de Trabalho, junto ao orientador da IES, é uma construção que supera, em muito, as possibilidades formativas de qualquer “curso enlatado” de “capacitação”. O Professor PDE/PR estuda a escola identificando seus problemas na busca de superá-los e o orientador passa a conhecer os problemas

vivenciados na Educação Básica e alia-se ao professor na busca pela melhoria no trabalho docente.

4.2.2 Estudos Orientados

Paralelamente as demais ações, do primeiro ao quarto período do PDE/PR, desenvolvem-se os Estudos Orientados, que compreende:

[...] o momento de formação/fundamentação por excelência, durante o qual serão realizados os encontros de orientação, os encontros das áreas específicas do PDE, os Seminários e Cursos Descentralizados da SEED nas IES e a Orientação dos Grupos de Trabalho em Rede. (PARANÁ, 2007, p. 62).

Esse é um momento de destaque do programa, porque ocorre a articulação entre a Educação Básica e o Ensino Superior, atendendo a LDBEN nº 9394/96, e ao Plano Nacional de Educação – PNE- (Lei n.10.172/2001) nos quais são preconizados que a formação inicial e continuada dos professores devem ser realizadas em programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação.

Os Encontros de Orientação são encontros nos quais o professor da IES faz orientações aos professores PDE/PR, de forma individual ou em grupo. No Documento Síntese de 2007, destinava-se 16 horas por período, totalizando 64 horas ao final do programa. Em 2010, houve uma modificação na carga horária de orientação, passando para 8 encontros de 4 horas por período, com 32 horas por período, totalizando 128 horas.

Os Encontros de Área são por área/disciplina de conhecimento⁸³, nos quais o professor orientador ou, no caso da UEL, o coordenador de área organiza com os professores PDE/PR. Ocorre no primeiro e segundo período do programa, cada período com uma carga horária de 16 horas. Em 2010, a carga horária passou para 12 horas.

Não há uma definição específica no documento do que é o encontro de área. Cada área tem autonomia para organizar conforme a demanda do curso

⁸³ As áreas/disciplinas de conhecimento são: Português, Matemática, Geografia, História, Ciências, Educação Física, Educação Artística, Física, Química, Biologia, Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Línguas Estrangeiras Modernas, Educação e Trabalho, Gestão Escolar e Educação Especial.

específico. A título de aprofundamento, relatamos o encontro de área ocorrido no ano de implantação do PDE/PR – 2007, nas áreas de gestão escolar, educação especial e pedagogos. O documento utilizado como fonte para a construção do relato aqui apresentado foram as anotações da Professora Viviane, da turma PDE/PR de 2007, da Universidade Estadual de Londrina.

No primeiro período, com a participação de todos os professores orientadores e coordenador de área, foram realizados levantamentos a respeito do objeto de estudo do professor PDE. O coordenador de área fez orientações quanto ao Plano de Trabalho; realizaram-se debates e esclarecimentos de dúvidas com relação à elaboração final do referido plano.

No segundo período, ocorreram outros encontros, nos quais realizaram-se a apresentação e discussão coletiva sobre os Planos de Trabalho elaborados. Após a apresentação de cada Plano de Trabalho, o professor PDE/PR dialoga com seus pares sobre o referido plano, respondendo aos questionamentos e recebendo sugestões. No segundo período, ocorre orientações quanto a implementação da Proposta de Intervenção na Escola.

Ocorrem também encontros regionais, os quais reúnem-se professores PDE/PR do estado e cabe a SEED a escolha das temáticas a serem trabalhadas, assim como a organização dos mesmos. Convidam-se professores de diferentes universidades para comporem mesa-redonda. Esses encontros regionais que ocorrem somente no primeiro período, tem duração de 8 horas.

No seminário as temáticas escolhidas são de responsabilidade da SEED/Coordenação, que convidam professores de diferentes universidades para proferirem palestras aos professores. Tem duração de 16 horas no primeiro e segundo períodos do programa (PARANÁ, 2007). No PDE/PR 2010, o seminário geral foi realizado à distância, essa é uma das principais alterações do programa atualmente em relação aos governos anteriores, diante dessa alteração pesam todos os aspectos discutidos para a educação à distância no capítulo 2.

Também, são proporcionados cursos que obedecem às temáticas e os respectivos conteúdos específicos das áreas/disciplinas de caráter obrigatório e optativo, as ementas, as concepções, práticas e o referencial bibliográfico são disponibilizados no Documento Síntese 2007, e ocorrem no primeiro e segundo períodos do programa do PDE.

A elaboração do planejamento dos conteúdos que foram trabalhados nos cursos ofertados nas IES, até então, foi realizado no Seminário Centralizado de Planejamento Curricular os quais participaram os professores orientadores das dezessete áreas/disciplinas das IES, as Equipes dos Departamentos específicos da SEED, acompanhados pela equipe do PDE/PR e tinha por objetivo apoiar a integração entre as diferentes instâncias envolvidas no processo. (PARANÁ, 2007, p. 60).

4.2.3 Elaboração de Material Didático

O professor PDE com o acompanhamento do seu orientador e a colaboração dos Grupos de Trabalho em Rede produz o material didático-pedagógico pertinente ao seu objeto de estudo e articula aos projetos que vêm sendo executados no âmbito da SEED/Educação Básica. (PARANÁ, 2007, p. 61).

No Documento Síntese (PARANÁ, 2007) indicam-se para elaboração do material didático:

- a) Objeto de Aprendizagem Colaborativa (OAC): destina-se a fundamentar o trabalho dos professores e o Folhas⁸⁴ de caráter didático, pode ser utilizado como material de apoio para o trabalho com os alunos.
- b) Folhas: essas produções terão como foco os conteúdos disciplinares previstos para a Rede Pública Estadual.
- c) Artigo Científico propositivo.
- d) Caderno Pedagógico.
- e) Caderno Temático.

⁸⁴ Projeto Folhas objetiva viabilizar meios para que os professores da Rede Pública Estadual do Paraná pesquisem e aprimorem seus conhecimentos, produzindo, de forma colaborativa, textos de conteúdos pedagógicos, com base nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e/ou Médio e seus Conteúdos Estruturantes, nas disciplinas de cada nível de ensino, disponível em Produção do Manual do Folhas. (PARANÁ, 2008).

O PDE estimula, do mesmo modo,

[...] a produção de diferentes formas de materiais didáticos, desde que guardem relação com as ações já em curso no âmbito da SEED, como, por exemplo, produção de roteiros e programas para televisão (TV Educativa e TV Paulo Freire), vídeos com aulas ou documentários para inserção na TV Paulo Freire e materiais impressos, como livros e mapas, para utilização dentro ou fora das salas de aula, dentre outras. Serão válidas também produções conjuntas relacionadas aos Projetos Educação Com Ciência, Festival de Arte da Rede Estudantil – Fera e Jogos Colegiais (PARANÁ, 2007, p. 61).

A elaboração do material didático privilegia os conteúdos estruturantes das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná articulado com o local, ou seja, a escola de atuação e os conteúdos disciplinares previstos para a Rede Pública Estadual.

Esses materiais didáticos têm por finalidade tornar o professor PDE/PR produtor de conhecimento, ao invés de ser apenas um reproduzidor. A proposta de intervenção na escola privilegia a articulação teoria-prática, sendo uma potencialidade do programa.

4.2.4 Orientação de Grupos de Trabalho em Rede - GTR

De acordo com o Documento Síntese (2007), a orientação de grupos em rede configura-se com o importante estratégia de democratização do conhecimento e foi elaborado para atender aos professores da rede pública paranaense, que não estão em processo de formação no programa PDE/PR.

O Grupo de Trabalho em Rede (GTR) é uma atividade do PDE/PR e caracteriza-se pela interação virtual entre o Professor PDE e os demais professores da rede pública estadual. Utiliza-se dos recursos tecnológicos e trata-se de uma inovação com relação aos programas de formação continuada de professores dos governos estaduais anteriores a 2007.

O GTR é composto por professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM) em exercício. Todas as atividades são realizadas *online* e ao final de aproximadamente um ano de trabalho, o professor participante recebe certificação de sessenta horas, equivalente a nove pontos para progressão no Plano de Carreira e pontuação para acesso ao PDE/PR.

O grupo de trabalho em rede ocorre no terceiro e quarto períodos do programa, com 16 horas em cada período.

Cada professor PDE desempenhará

[...] a função de Orientador de Grupo de Trabalho em Rede, com previsão de atendimento a, no máximo, 37 (trinta e sete), professores da Rede. Essa atividade será realizada de forma semi-presencial. A carga horária presencial será realizada nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual e a carga horária de formação à distância será realizada com o apoio do Sistema SACIR. (PARANÁ, 2007).

Os professores participantes do PDE/PR recebem capacitação para trabalhar no ambiente *Moodle (Modular object oriented distance learning)*, disponível no Portal dia-a-dia educação⁸⁵. O *Moodle* foi idealizado e programado tanto para a socialização, implementação da proposta pedagógica e inclusão do Material Didático.

Todos esses aspectos apresentam uma dinâmica coletiva importante na articulação dos professores, que encontram os seus pares, dialogam com os seus formadores e constroem o Plano de Trabalho, constando de atividades que serão desenvolvidas no processo de intervenção na escola.

4.2.5 Implementação da Proposta de Intervenção na Escola

A proposta é um documento escrito, elaborado individualmente pelo Professor PDE sob a orientação do professor da IE, contendo as estratégias pedagógicas para atender as dificuldades diagnosticadas. Trata-se de um plano de intenção devidamente fundamentado, detalhando as ações a serem desenvolvidas, para que se consiga atingir os objetivos propostos. (PARANÁ, 2008).

O professor PDE retorna à escola no terceiro e quarto períodos do programa e desenvolve o projeto elaborado. De acordo com o Plano Integrado de Formação Continuada, trata-se de uma das ações mais importantes do programa, sendo objeto de acompanhamento pela escola, pelo NRE e pela Coordenação Estadual do Programa.

⁸⁵ Site institucional da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná - SEED/PR.

De acordo com o documento síntese, a atividade de implementação objetiva:

[...] principalmente enfrentar e contribuir para a superação das fragilidades e problemas apontados pelo Professor PDE na sua disciplina/área para ser investigada no seu tema de estudo, com a finalidade de promover a melhoria. (PARANÁ, 2007).

Ao realizar a implementação na escola, o professor faz a aplicação dos conhecimentos teóricos e metodológicos do contato com a IES, buscando superar os problemas do cotidiano escolar. Para isso conta com o grupo de apoio, uma ação, de caráter facultativo, é uma estratégia utilizada para auxiliar na implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, sendo uma atividade distinta do grupo de implementação. (PARANÁ, 2011). Nesse caso o professor fará a opção pela constituição do grupo, de acordo com as características de seu projeto.

A criação do grupo de apoio demonstra que o programa não é um pacote fechado, mas possibilita adequações conforme avança. Tem por objetivo:

- Criar condições concretas para que o professor PDE e os participantes do grupo possam discutir as bases teórico-metodológicas que orientam o Projeto de Intervenção Pedagógica, utilizando maior espaço/tempo;
- Analisar, a partir da natureza do projeto, a pertinência e adequação das atividades propostas, auxiliando no acompanhamento e, se for o caso, na reprogramação das atividades, bem como, apresentando condições para o trabalho final do professor. (PARANÁ, 2011).

O número de participantes será de no mínimo 02 e no máximo 15 profissionais. A duração é de 32 (trinta e duas) horas, podendo ser formado por profissionais da educação do Quadro Próprio do Magistério Estadual (QPM), Quadro Único de Pessoal do Poder Executivo (QUP) e do Processo Seletivo Simplificado (PSS), assim como, funcionários do quadro administrativo e de apoio escolar, em pleno gozo de suas atividades funcionais, durante todo período de duração do Grupo. (PARANÁ, 2011).

Preferencialmente, os grupos deverão ser formados com profissionais da escola do professor PDE, podendo participar profissionais de outras escolas, mas que sejam do mesmo município. É proposto um cronograma com datas e horários fixos para o desenvolvimento das atividades do grupo, sendo que a proposta deve ser divulgada para a direção, equipe pedagógica e demais profissionais da escola.

Os participantes recebem certificação mediante 100% de frequência, conforme dispõe a Resolução n.º 2467/06 da SEED. Essa certificação proporciona aos profissionais da educação a soma de pontos para serem utilizados no Plano de Carreira.

O grupo de apoio foi criado para as turmas a partir de 2008, quando se constatou as limitações quanto a participação das pessoas envolvidas com a escola. Na prática, não é uma estratégia muito utilizada pelo professor PDE, que acaba executando a intervenção sem esse suporte.

4.2.6 Artigo

É uma elaboração que sintetiza a reflexão sobre um tema com aprofundamento teórico, sem o caráter metodológico da utilização na sala de aula. Deve ser estruturado, seguindo normas próprias de elaboração (Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT), devendo conter os elementos textuais [...] e referências. (PARANÁ, 2011).

É uma atividade individual do professor PDE, que deve abordar o processo pelo qual o professor participou e desenvolveu o seu trabalho e traz, dentre outras informações, os resultados da implementação e as análises conclusivas da proposta de intervenção pedagógica na escola.

As produções também são publicizadas pelo programa e oportunamente divulgadas em eventos acadêmicos pelos professores participantes.

Até o final do governo Pessutti, todas as publicações estavam disponíveis no *site* institucional da Secretaria de Estado da Educação, no entanto, no início do governo atual foram retiradas todas as publicações, o que impede de conhecer o que está sendo estudado e pensado pelos professores da rede.

É uma atividade inovadora em relação aos programas de formação continuada dos governos anteriores e contempla a tendência de formação de professores quanto a ser produtor de conhecimentos.

4.2.7 Breve Análise da Proposta Pedagógica do PDE/PR

O detalhamento das atividades possibilita compreender o funcionamento do mesmo e permite várias análises. Selecionamos aprofundar a discussão em torno de dois aspectos: a concepção sobre os saberes dos professores e as permanências e transformações em relação às políticas públicas para formação continuada de professores no estado do Paraná.

O professor PDE/PR, conforme já explicitado, no primeiro ano do programa, encontra-se com liberação total, se tem padrão de 20 ou 40 horas/aula é liberado em 100% dessa carga horária. No segundo ano, o professor tem a liberação de 25%, para um padrão de 20 horas/aula tem a liberação de 5 horas/aula e para o padrão de 40 horas/aula tem a liberação de 10 horas/aula. Há no segundo ano do programa concomitância entre o trabalho na escola e as ações do programa. Por um lado, o retorno à escola permite a proximidade necessária para que a relação com o cotidiano escolar seja, efetivamente, o principal foco na intervenção, nas discussões no GTR e na elaboração do artigo; por outro, sobrepõem-se atividades que demandam mais tempo do que aquele que o professor tem para dedicar-se a sua formação.

A Professora Vera Lucia Bahl de Oliveira⁸⁶ corrobora com essa linha argumentativa ao destacar que os encontros do terceiro e quarto períodos não funcionam adequadamente.

Dezesseis horas⁸⁷ para um período é pouco, porque se ele aplicar uma atividade hoje na escola e vier daqui um mês, já perdeu o que aconteceu naquele um mês. Então tinha que ter alguma forma, já que está de licença parcial, dessa carga horária - que não é cumprida na escola – ser cumprida aqui. Fazer a produção, fazer a leitura do referencial; porque na verdade quando ele começa a fazer a intervenção ele deixa de ler, é a hora que ele precisaria fazer a leitura para fazer o artigo. Ele deixa de vir, isso é um problema sério,

⁸⁶ A Professora Dra. Vera Lucia Bahl de Oliveira, do Departamento de Biologia da UEL, Coordenadora da área de Biologia no PDE/UDEL, em entrevista realizada em 03 dez. 2010, Londrina, Paraná.

⁸⁷ A época da entrevista eram 16 horas, atualmente são 32 horas.

porque ele deixa de fazer uma reflexão das fases que ele está obtendo. Ele acaba escrevendo e querendo fazer as contraposições do que está acontecendo na intervenção em cima do eu acho, daí você volta para resgatar e você diz a gente viu história da educação, filosofia, formação de professores, a gente fez pensando no teu trabalho, pois ele está dentro do teu trabalho de formação, tem que fazer uma retomada desse referencial. Então ele precisaria ter nessa hora a retomada da leitura, da revisão bibliográfica que ele mesmo produziu para poder escrever, como não ocorre, o artigo fica um pouco esvaziado. Ele passou um ano se fortalecendo teoricamente e quando ele retorna à escola acaba, deixando de lado toda essa teoria. (VERA).

Ainda que de forma indireta, a fala da Professora Vera leva-nos a pensar sobre a relação teoria e prática e como essa relação se concretiza (ou não) na sala de aula. Trabalha-se com a ideia de ações diferentes para espaços diferentes nos quais o professor aprende e no qual atua. Tal interpretação afasta a possibilidade de “aprender, estudar, aprofundar” em serviço. Parece que somente fora da escola isso é possível e retrata a separação (resistente) entre teoria e prática. Seria esta uma barreira intransponível no processo de formação dos professores?

Conforme Tardif (2002) o saber do professor é plural e constituído a partir de diferentes fontes: saberes pessoais, formação profissional, formação continuada, livros didáticos, experiência profissional. A temporalidade também é um aspecto destacado pelo autor

[...] todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber [...] mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas. (TARDIF, 2002, p.35).

Para que o professor possa aprender, é necessário um processo longo no qual o tempo destaca-se como um fator importante. Segundo Tardif (2002, p. 58), “esses saberes são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem”. Portanto, inferimos, que o que for aprendido durante o PDE/PR, no espaço da universidade, demanda tempo para transformar as atividades docentes no cotidiano escolar. Porém esse saber está lá, com o professor e pode acrescentar elementos em sua prática diária. O professor não retorna para escola sem levar nada do PDE/PR.

Tal assertiva está baseada em Tardif quando este afirma que

[...] a temporalidade é uma estrutura intrínseca da consciência; ela é coercitiva. Uma sequência de experiências de vida não pode ser invertida. Não há operação lógica que possa fazer com que se volte ao ponto de partida e com que tudo recomece. A estrutura temporal da consciência proporciona a historicidade que define a situação de uma pessoa em sua vida cotidiana como um todo e lhe permite atribuir, muitas vezes a posteriori, um significado e uma direção à sua própria trajetória de vida. (TARDIF, 2002, p. 67).

Nesse sentido, a aprendizagem do professor no programa de formação é, de acordo com Tardif (2002, p.69), “[...] associado tanto as suas fontes e lugares de aquisição quanto ao seus momentos e fases de construção [...]. Há um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subsequentes”.

Para Nóvoa (1995, p. 25), esse efeito cumulativo e seletivo só se concretiza se os espaços forem organizados no sentido de promover a

[...] interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. Assim, o compromisso de cada professor está relacionado a sua visão de mundo, de homem, de educação.

Sendo assim, entende-se que essa relação entre teoria e prática, entre aprender e fazer relaciona-se com o tempo e a história de vida de cada professor. Outra questão a ser abordada sobre essa relação é que a escola é uma instituição em constante movimento que altera, de uma forma ou outra, o que se planeja lá desenvolver. Pode-se entender que, no primeiro ano, afastado do cotidiano escolar, o professor PDE/PR organiza o Plano de Trabalho, formula o Projeto de Intervenção e prepara o Material Didático. No entanto, ao retornar às atividades na escola, o professor vivencia dois processos: primeiro, a tentativa de fazer uma ação pedagógica diferenciada, considerando que o mesmo dedicou-se aos estudos durante dois semestres e, segundo, desenvolver o projeto de intervenção planejado. Essa vivência ocorre no movimento do cotidiano escolar que, conforme dito, modifica o previamente planejado. Portanto, concluímos que, nos dois últimos semestres do programa, não ocorre apenas a concomitância de ações, mas também a inserção do cotidiano escolar como elemento a ser pensado e que, muitas

vezes não se molda, por exemplo, ao tempo que precisamos para desenvolver a contento determinadas ações.

É nesse movimento que o professor desenvolve a sua intervenção na escola e busca utilizar-se dos saberes adquiridos no programa PDE/PR, incorporando-os à sua prática, ou, como afirma Tardif (2002), retraduzindo os saberes em categorias do discurso do próprio professor.

Entendemos que esse momento é uma tentativa diferenciada na busca da superação dos problemas existentes nas escolas públicas paranaenses ou, ao menos, que o professor enxergue os problemas à luz da teoria, reflita e busque caminhos, para, de acordo com Tardif (2002, p. 53), compreender a

[...] prática [...] como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

O momento da intervenção, apesar das dificuldades, é uma dinâmica importante no programa, assim como para os demais professores. Destacamos que é preciso ampliar o envolvimento da direção, da equipe pedagógica e professores para que sejam cumpridas as ações pensadas e planejadas. Esse envolvimento deve ser o compromisso de uma gestão democrática, conforme PDE/SEED (PARANÁ, 2008, p. 6) “fundamentada no diálogo, no compromisso coletivo e na co-responsabilidade, para que a atuação do Professor PDE, possa contagiar seus pares e, desta forma, possa consolidar-se pela competência demonstrada pelos professores que dele participam”.

Voltando a relação entre o tempo de aprender e o tempo de fazer, remete-nos a outra discussão sobre as relações que se estabelecem entre os professores orientadores e os professores PDE/PR. Em tese, o programa preconiza a articulação entre ambos. No entanto, em algumas situações identifica-se que tal processo de orientação pauta-se mais na tutoria do que na valorização da autonomia do professor da Educação Básica.

Tecemos tal argumentação a partir da análise dos objetivos do GTR e de como alguns orientadores posicionaram-se a respeito. Um dos pontos positivos no GTR é o fato do professor PDE/PR conhecer as experiências profissionais de outros locais e, ao articular as discussões em rede, receber contribuições de outros

professores (que não participam do programa). Esses professores, por participarem do GTR, contribuem, indiretamente, para a produção do artigo do Professor PDE. No GTR, o professor PDE/PR trabalha diretamente com os demais professores.

Sobre o GTR, em reunião realizada na UEL, em 04 de outubro de 2010, da qual participaram os professores coordenadores de área, a coordenadora do PDE/PR na UEL e os assessores pedagógicos do PDE/PR, questionou-se⁸⁸ sobre a validade do mesmo no programa, pois o professor orientador não acompanha o trabalho e não há como avaliar se o professor adquiriu os conhecimentos que serão compartilhados com os demais professores da rede.

Os demais coordenadores de outras áreas/disciplina da UEL e a coordenadora geral do PDE/PR presentes não concordaram com a reivindicação de acompanhar o trabalho do professor PDE no GTR. Alguns professores coordenadores de área salientaram ser impossível acompanhar esse processo. A coordenação geral do programa informou que os assessores pedagógicos do PDE/PR fazem esse acompanhamento, mas, é possível aos professores orientadores, sendo necessário apenas se cadastrar no grupo do professor PDE/PR.

Essa discussão sobre a necessidade de acompanhar ou não o que o professor PDE/PR faz no GTR, explicita o quanto ainda é forte a ideia de tutela que o professor orientador (da universidade) estabelece na relação com o professor da Educação Básica, o que culmina com um processo de formação continuada, na qual o professor nunca é percebido como agente de seu processo de formação.

Destacamos os encontros de orientação e os encontros de área como outras atividades importantes do programa para pensarmos sobre os saberes dos professores. O fato do programa ampliar os contatos dos professores, provocando encontros entre profissionais de diferentes localidades, traz enriquecimentos para a formação porque, ainda que a cultura das escolas diferem-se, é possível ampliar os conhecimentos a partir da análise comparativa com outras realidades.

No encontro de área, identifica-se a afirmação de Tardif (2002, p. 15) “[...] é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem”. Portanto, esse momento dentro do programa traz

⁸⁸ O questionamento foi elaborado pela coordenadora de área de Letras.

perspectivas para a compreensão do saber do professor, pois, é possível discutir com o outro sobre o espaço no qual todos estão inseridos: a escola.

O PDE/PR é compreendido nesta pesquisa, conforme já apresentado, considerando o histórico das políticas públicas do estado do Paraná para a formação continuada de professores. Nesse sentido, identifica-se que várias ações do programa, ainda que reformuladas, advém de outros programas: os encontros de orientação são similares ao que já ocorria no Programa Vale Saber; os encontros de área e os encontros regionais, se considerarmos que, na Universidade do Professor, os professores já eram reunidos por disciplinas para formação.

No entanto, trata-se de um programa que apresenta avanços significativos. Sem dúvida, merece destaque o fato de o professor ter tempo para estudar, voltar a universidade, reunir com seus pares, com seu orientador na IES, planejar uma intervenção que atenda as demandas do seu lugar de atuação,

Embora, haja uma centralização por parte da SEED quanto ao planejamento curricular, percebemos que devido à autonomia da universidade os cursos ocorrem de forma diferenciada, na própria UEL não há uma regra única, pois para a organização dos cursos são consideradas as reais necessidades da demanda de conhecimento teórico-prático dos professores PDE. Tal situação remete tais discussões para os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais da educação do Paraná, inserido no contexto da educação nacional. A implementação da proposta de intervenção na escola, apresenta características semelhantes ao Projeto Vale-Saber, que fazia parte da Universidade do Professor. Porém, as diferenças relacionam-se ao fato da proposta de intervenção na escola compor um programa de formação articulado ao plano de carreira, aberto a todos os professores que ingressarem, enquanto o Projeto Vale-Saber, embora também tivesse orientador das IES paranaenses, era aberto aos professores que tinham interesse e recebiam uma bolsa, portanto, desvinculado do plano de carreira. Compreendemos a intervenção, para além do cumprimento no PDE/PR como um dos pontos mais importantes do programa. A questão é: após o cumprimento das formalidades do programa, o professor continuará aplicando essas atividades diferenciadas no cotidiano escolar? Trata-se de uma temática para futuras pesquisas.

4.3 OS ENCAMINHAMENTOS DO PROGRAMA

Instituído pelo Decreto 4482/2005 de 14 de março de 2005 o programa PDE já envolveu diretamente 7.160 professores, divididos em quatro processos seletivos realizados nos anos de 2006, 2007, 2009, 2010⁸⁹. Nesses quatro anos é significativo o número de produções dos professores PDE/PR

Figura 4 – Número de Produções PDE/PR

Produções/Atividades	2007	2008	2009	2010 Nº estimado	TOTAL
Materiais Didático-Pedagógicos*	1156	1200	2404	2400	7160
Projetos de Implementação nas escolas	1156	1200	2404	2400	7160
Artigos Científicos*	1156	1200	2404	2400	7160

Fonte: PDE/SEED (PARANA, 2010). * Publicações online.

De acordo com Santos (2010, p. 9), os números são mais expressivos ao considerar os demais professores da rede que participam do GTR:

No ano de 2007, foram inscritos 22.705 professores em 1.051 Grupos de Trabalho em Rede, no ano seguinte, o número de inscrições foi de 18.725. Essa diferença se deve ao fato de no primeiro ano de lançamento dos Grupos todos os professores da rede foram inscritos compulsoriamente, contudo, cada professor deveria confirmar a inscrição posteriormente. Em 2008, optou-se por inscrições voluntárias. No ano de 2009, após as mudanças na estrutura de acompanhamento, o número de professores interessados em participar do GTR aumentou significativamente, totalizando 30.098 inscritos, cerca de 50% dos professores da rede pública de ensino. (SANTOS, 2010, p. 8).

Ao atingir esse número elevado de professores, entende-se que é possível movimentar o cotidiano escolar, fato que precisa ser considerado fundamental, ao pensar num programa para formação continuada de professores. O PDE/PR produz um efeito cascata na formação dos professores, os que almejam cursar o programa, interessam-se em participar do GTR, porque este acumula pontuação para avanço na carreira. Dessa forma, trata-se de um programa que

⁸⁹ Ao final de 2011 foi realizado processo seletivo para ingresso no ano de 2012.

trabalha com ações articuladas criando uma cadeia de relações entre os professores que pode resultar (ou não) em ações mais coletivas.

A essas considerações, aliam-se as de Pimenta (2010) sobre a cultura objetivada que além:

[...] do seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmo como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. (PIMENTA, 2010, p. 26).

Nesse sentido, o programa proporciona ao professor PDE/PR a vivência paralela entre a teoria recebida na universidade e o contato com os professores que estão no cotidiano da escola (via GTR). Pode-se assim inferir que se cria condições para ressignificação da teoria levando em consideração as perspectivas que influenciam o dia a dia na escola, almejando transformar essa realidade num movimento dialético e, o mais importante, em parceria com os professores que estão em início de carreira. Tardif (2002) assinala que essa parceria é fundamental para que o professor em início de carreira sinta segurança quanto à profissão.

Na figura a seguir apresentam-se os valores investidos em cada edição do programa.

Figura 5 – Investimento* da execução do PDE nas IES por edição

Ano de Início Edição	2007 (Nº de Prof. 1 156)	2008 (Nº de Prof.1 200)	2009 (Nº de Prof.2 404)	2010 (Nº de Prof. 2 400)	Total (Nº de Prof. 7 160)	Média por Edição
Orientações	1 664 640,00	1 728 000,00	3 461 760,00	3 456 000,00	10 310 400,00	2 577 600,00
Coordenações	100 800,00	259 200,00	302 400,00	302 400,00	964 800,00	241 200,00
Custo Líquido	1 765 440,00	1 987 200,00	3 758 400,00	3 758 400,00	11 275 200,00	2 818 800,00
TX. Bancária	617 904,00	695 520,00	1 317 456,00	1 315 440,00	3 946 320,00	986 580,00
Total em 2 anos	2 383 344,00	2 682 720,00	5 081 616,00	5 073 840,00	15 221 520,00	3 805 380,00

*Valores estimados em reais.

Fonte: Convênio de cooperação técnico-financeira celebrado entre a SEED/SETI e as IES

E o investimento total no PDE/PR:

Figura 6 – Investimento* total PDE (2007-2010)

Ano	Prof. PDE	EXECUÇÃO**	Bolsas***	SUBSTITUIÇÃO**	TOTAL	VALOR MÉDIO AO ANO
2007	1.156	1 500 624,00	7 000 735,00	35 870 220,68	44 371 580,28	87 851 762,25
2008	2.356	2 571 840,00	15 992 624,00	46 203 078,37	64 767 543,07	VALOR MÉDIO AO MÊS
2009	3.604	4 193 136,00	23 988 937,05	83 904 045,61	112 086 118,66	7 320 980,19
2010	4.804	5 076 720,00	31 985 249,40	93 119 837,60	130 1818 807,00	VALOR MÉDIO POR PROF.
	TOTAL	13 342 320,00	78 967 546,75	259 097 182,27	351 407 049,02	

*Valores em reais.

**Fonte: Convênio de Cooperação Técnico-financeira celebrado entre a SEED/SETI e as IES

***Fonte: Grupo de Planejamento Setorial

****Fonte: Anexo I da lei 103/04: Tabela de Vencimentos dos Professores – valores atualizados

De acordo com Santos (2010, p. 9), o afastamento “gera na receita do Estado um alto custo com substituições, cujo valor total com previsão até 2010 é de R\$ 246.758.019,00”. Discordamos da análise de Santos, pois não gera na receita um alto custo e sim nas despesas, além do fato de que investir em educação não pode ser considerado como custo, mas trata-se de uma necessidade para um país que, ainda no século XXI, apresenta elevado número de analfabetos, altos índices de evasão e de reprovação escolar. Entendemos que, esses recursos⁹⁰ são parte da responsabilidade dos mantenedores para com a formação continuada dos professores, portanto, não devem ser considerados apenas valores, custos e sim, investimentos na formação de profissionais da educação.

Além desses recursos, em 2010, de acordo com a Assessoria de Imprensa da SETI, disponível na Agência Uel de Notícias, no dia 07 de julho de 2010,

[...] foram definidas duas ações fundamentais para o fortalecimento do Programa: construção dos prédios Integrar – PDE, com investimentos de cerca de R\$ 10 milhões, e autorização de concurso público para contratação de 314 vagas docentes e 36 agentes universitários, com o objeto de fortalecer os cursos de licenciaturas, provendo as instituições Públicas de Ensino superior de condições adequadas para a ampliação do atendimento à demanda.

⁹⁰ Os valores demonstrados por Santos não coincidem com os valores apresentados pela SEED (PARANÁ, 2011), destacamos que não verificamos o porquê da divergência.

Assim, de acordo com o Secretário da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior Nildo José Lübke (2010) “ficam assegurados a plena continuidade do programa e o comprometimento do Governo do Estado com a manutenção da qualidade do ensino paranaense”. Todo o investimento executado aliados ao esforço de construir coletivamente um programa que aproxima a educação básica do ensino superior demonstra que o PDE/PR almeja atingir a qualidade de ensino.

Em 27 de maio de 2010, o governador Orlando Pessuti sancionou a Lei Complementar 130/2010, tornando o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) política permanente executado através de parceria entre a SEED, a SETI e as IES. Com isso, a estrutura física do Programa é mantida e pelo menos 3% dos professores estatutários devem participar do mesmo a cada ano. A Lei regulamenta outras questões correlatas como:

- a certificação dos professores ocorrerá no prazo de 90 dias;
- prevê que os critérios de ingresso no PDE serão definidos pela SEED, através de Edital próprio,
- que a SEED estabelecerá e conduzirá o Processo Seletivo, assegurando a oferta mínima de 3% (três por cento) do número de cargos efetivos do Quadro Próprio do Magistério (QPM)⁹¹ anuais, para ingresso no Programa;
- garante o afastamento do professor de acordo com sua jornada de trabalho a cada ano, sendo 100% (cem por cento) de sua carga horária no primeiro ano, e de 25% (vinte e cinco por cento) no segundo ano, para dedicar-se exclusivamente às atividades previstas pelo Programa, sem prejuízo financeiro, nos termos da legislação.

Com a aprovação da Lei, os professores detentores de um padrão (cargo de 20 h) e que complementavam as 40 horas com aulas extraordinárias e ingressaram no programa em 2012 não conseguiram mais o afastamento remunerado calculado sobre as 40 horas. Apesar das reivindicações da APP Sindicato, entidade representativa dos professores paranaenses, o cumprimento da lei, fez com que muitos professores não tivessem condições para participar do programa, pois optam por atender as demandas atuais da sobrevivência, deixando em segundo plano a perspectiva de carreira, o que a curto prazo refletirá na qualidade do processo ensino-aprendizagem.

⁹¹ Atualmente são aproximadamente 68 048 mil cargos efetivos

Atualmente, para participar no PDE/PR, o professor deverá ser efetivo do Quadro Próprio do Magistério com Licenciatura Plena; ter cumprido o estágio probatório; ter alcançado, no mínimo, o Nível II, classe 8. A progressão no Nível III seguirá as mesmas determinações contidas na Lei Complementar 103/04. Apesar do problema quanto aos professores que possuem somente um padrão, destacamos que o PDE/PR fortalece os vínculos do programa de formação continuada dos professores paranaenses ao plano de carreira, reivindicação dos representantes dos professores, no âmbito nacional desde os anos de 1980, de acordo com ANFOPE (2008).

Ainda que as bases a partir das quais se constituiu o PDE/PR tenha primado pela busca de uma formação continuada de qualidade o programa está longe de ser unanimidade no estado. No período de transição governamental (2010/2011), deixando o governo Orlando Pessutti (PMDB) e assumindo Carlos Alberto Richa (PSDB), em reuniões entre APP Sindicato e Secretário da Educação Altevir Rocha, são explicitados descontentamentos de alguns professores com o andamento do programa no ano de 2010; no mesmo período a publicação da Resolução nº 5.309/2010, que determina o retorno dos professores que estavam cursando o PDE/PR às salas de aula para substituir os educadores licenciados por motivo de licença médica e maternidade.

A mídia, principalmente a Rede Paranaense de Comunicação - RPC bombardeia os noticiários com temas destacando os problemas da educação estadual, elencando a falta de professores, os baixos salários, os alunos sem aulas e as condições físicas das escolas. Ainda que não o faça declaradamente, abre espaço para questionamentos sobre o formato do PDE/PR (que deixa os professores fora da sala de aula) e concede amplo espaço para divulgar a resistência dos professores quanto à ordem para retorno às salas de aula até o término do ano letivo (mais ou menos duas semanas) e, em consequência, a interrupção provisória do PDE/PR. Esses conflitos foram resolvidos por meio de liminar impetrada pela APP Sindicado, que foi deferida pela Justiça para que os professores permanecessem afastados da escola, dando continuidade ao programa de formação continuada.

O movimento em prol do programa envolveu professores que já cursaram o PDE/PR, professores universitários e, também, outros professores da rede que tinham, naquele momento, a aspiração de fazer o PDE/PR. Dados sobre

tal movimento estão disponíveis no *site* da RPC, no qual constam 190 comentários postados, no período de 18 de dezembro de 2010 a 12 de janeiro de 2011, todos a favor. Dentre esses comentários destacamos dois: a) comentário de uma Professora PDE/PR em 07 de janeiro de 2011 e b) comentário postado pela coordenadora do PDE/PR Professora Simone Bergmann, em 23 de dezembro de 2010:

- a) É com base nessas evidências que me considero realizada na construção e consolidação dessa política de Estado em formação continuada, pois são manifestações públicas de apoio ao Programa que legitimam e, certamente, poderão assegurar a continuidade do PDE, “É uma pena que esses colegas de profissão tenham sido tão precipitados em seus julgamentos”. Estou terminando o PDE, neste semestre faço o 4º período. Foi a melhor coisa que aconteceu em toda a minha vida profissional. Aprendi muito e adquiri uma segurança que antes não tinha. Esse tempo “ocioso”, no qual os professores reclamam que ficam sem fazer nada é para que o professor tome consciência da sua nova situação, pois ele deixa a sala de aula para ser aluno novamente nas universidades. Eu não me lembro de ter ficado ociosa com tantos textos disponibilizado na página do PDE para ler. Em minha opinião o PDE foi um prêmio que recebi depois de tantos anos de trabalho. Professores, a Internet e as bibliotecas estão aí para vocês pesquisarem sobre o tema do seu trabalho. Portanto, só fica ocioso quem quer, ou seja, quem fica esperando vir tudo pronto.
- b) Como Coordenadora Estadual do PDE, desde a sua implantação em 2006, sinto-me plenamente satisfeita com a reação de indignação e apoio demonstrada imediatamente pelos Professores PDE, Coordenadores e Orientadores das Instituições de Ensino Superior Estaduais e Federais, nossas parceiras na condução do Programa, além de outros docentes de renome nacional como o Prof. Gaudêncio Frigotto, às críticas equivocadas veiculadas na RPC. Esta minha satisfação se sustenta ao ver que o Programa iniciado de forma tímida, alcançou uma dimensão que ultrapassa as fronteiras do estado, tornando-se hoje, referência nacional em Formação Continuada de professores, contando com a participação de 14 Universidades e Faculdades públicas, mais de mil docentes universitários, atingindo de forma presencial e sistemática mais de 7.000 professores nas quatro edições, de forma virtual mais de 34 mil professores concluintes do Grupo de Trabalho em Rede – GTR, que resultou em formação tecnológica significativa. Na perspectiva da produção intelectual do professor PDE, foram produzidos mais de 4800 materiais didático-pedagógicos e artigos científicos sob orientação dos professores mestres e doutores das IES paranaenses. Outro aspecto que não pode deixar de ser registrado é a incorporação e institucionalização do Programa nas Universidades e Faculdades, além dos prédios INTEGRAR-PDE construídos exclusivamente para sediar as atividades de formação continuada nas diferentes regiões do estado. Esta relação de parceria entre a educação básica e o ensino superior vem enriquecendo ambos os lados, do ponto de vista teórico-prático, como pode ser constatado nos

inúmeros depoimentos registrados nesta página que evidenciam uma interessante unidade de argumentação, por mais que sejam oriundos de diferentes sujeitos participantes do Programa. É com base nessas evidências que me considero realizada na construção e consolidação dessa política de Estado em formação continuada, pois são manifestações públicas de apoio ao Programa que legitimam e, certamente, poderão assegurar a continuidade do PDE, enquanto uma conquista orgânica da categoria de professores paranaenses.

Esse movimento contribuiu para manter a política de formação continuada de professores no PDE/PR. De acordo com Viñao Frago (1995, p. 67), as políticas públicas somente são interrompidas se ocorrer “[...] a falta de apoio ou um clima ambiente social, interesses corporativos oposição à mudança [...]”, destacamos que naquele momento foi oportuno o apoio dos professores que já cursaram o PDE/PR e dos professores universitários, destacando o interesse da classe em manter o programa.

O Professor Sérgio Aguilar Silva⁹², membro da equipe pedagógica do PDE/PR nos governos de Roberto Requião e Orlando Pessutti (PMDB), continuou durante a transição governamental para o Governo Carlos Alberto Richa (PSDB), no período de transição foram constatados a continuidade do programa com pequenas alterações, mas que contemplam os interesses do magistério estadual e, também, atendem aos professores que cursaram programas de pós-graduação, passa a aceitar os cursos *stricto sensu*, para elevação de nível.

Como foi indicado para a coordenação um membro da equipe pedagógica do PDE desde 2008 (Cassiano), não houve grandes mudanças internas e isto foi positivo para a continuidade do trabalho da equipe e devido a complexidade administrativa, pedagógica e financeira do programa que envolve a relação entre SEED/NRE/escolas com as IES parceiras. O edital do próximo processo seletivo (2011) ainda está em estudo pelas instâncias internas da SEED, portanto não podemos adiantar oficialmente o que será alterado. Mas sabemos que 80% da forma anterior será mantida. As mudanças deverão ser pequenas. O que podemos citar é que os professores selecionados com mestrado e doutorado completos serão automaticamente elevados para o nível 3, sem precisar cursar o programa; está para ocorrer até novembro deste ano (2011). E ficará completamente a cargo da SEED. O afastamento do professor continua como está estabelecido na lei 130/2010, que foi uma conquista enquanto política de formação continuada. Um dos pontos frágeis está relacionado a questão do

⁹² Entrevista concedida pelo Professor Sérgio Aguilar Silva, assessor do Programa de Desenvolvimento Educacional da SEED/PR, entrevista em: 14 jul. 2010, Curitiba, Paraná.

PDE ser muito solto, as instâncias pedagógicas internas da SEED já preparam linhas de estudo e ementas para os cursos gerais, específicos, como também para a escolha das linhas de estudo pelo professor PDE no ato da inscrição. A carga horária do programa continua por enquanto, até o momento não houve mudança”. (SÉRGIO).

Essa entrevista marca um importante momento da História da Educação Paranaense, superando as políticas educacionais no formato “Zigue-Zague” citadas por Cunha (2009).

4.3.1 Trilhando uma Análise

As entrevistas realizadas com os professores e gestores envolvidos na execução do PDE/PR produziram um vasto material sobre o programa e muitas são as possibilidades interpretativas. Selecionamos sete temáticas para análise por entendermos que as mesmas são mais significativas para nossa investigação. São elas:

1. PDE como um programa inovador;
2. O PDE/PR e sua institucionalização na UEL;
3. Professor PDE produtor de conhecimento;
4. Coordenador de área;
5. Processo seletivo;
6. Mudanças na prática pedagógica;
7. Fragilidades do programa;
8. Potencialidades do programa.

4.3.1.1 O PDE/PR como um programa inovador

As características do PDE fazem com que o mesmo seja apontado como um programa inovador quanto aos seguintes aspectos: a carga horária de 968 horas, acrescidos de 32h do grupo de apoio, caso o professor PDE opte; o afastamento de 100% da sala de aula com disponibilidade para estudos, tempo específico para oxigenação e criatividade; contato entre universidades e escolas, contato entre professores; e ação efetiva na sala de aula.

Entre os entrevistados, de uma forma ou outra, todos destacam aspectos inovadores no programa:

É um programa de primeiro mundo na educação, principalmente, pela liberação total que é dada aos professores no primeiro ano, a liberação parcial que é dada no segundo ano, mais pelo movimento que é feito dos professores saírem do seu nível de ensino e retornarem à universidade. Agora percebe-se no PDE que essa convivência na universidade faz muito pelo professor do nível fundamental e médio como pelo professor da universidade, que também, tem a oportunidade em ver como os professores do ensino fundamental e médio atuam em sala de aula, como é esse professor, quais as dificuldades que ele tem, é um movimento de ir e vir importantíssimo. (MARLENE).

Para a Professora Vera

Enquanto política, eu concordo que é um projeto inovador. A dimensão que ele foi projetado, a primeira vez que nós tivemos o programa PDE, trouxe um desafio tanto a nós educadores orientadores como aos professores que estavam ingressando no programa. Foi difícil realmente conciliar essa característica para que ele não fosse apenas mais um curso de formação, de aperfeiçoamento, uma coisa assim, de só completar carga horária... foi uma dificuldade. (VERA).

O Professor Edmilson Lenardão, também entende o programa como inovador em termos de execução, mas não em termos de concepção, pois:

Quanto à execução em afastar os professores e proporcionar condições materiais para isso, antiga reivindicação da categoria. Com relação à concepção ela não é nova, é a relação teoria-prática. Não há nenhuma novidade em fazer um projeto em que a concepção, seja o levantamento de problemas da escola e aprofundamento teórico sobre esse problema e a proposta de solução, esse formato é clássico em projetos. Toda pesquisa tem esse formato, então não é uma novidade. A novidade é que o Estado afasta, porque ele valoriza esse formato para ascensão na carreira, então ele toma algo que é da iniciativa privada, não estou dizendo que isso é ruim. (EDMILSON).

O Professor Otto, por curiosidade, realizou uma pesquisa e encontrou em três estados programas similares quanto ao grande número de professores em processo de formação:

O estado de São Paulo tem uma proposta de formação continuada que já foi executada há um tempo atrás, feito à distância, com um número de professores semelhante ao PDE, feita com encontro semipresencial, sem o afastamento, sem as custas de materiais, com pouca integração entre a escola e a universidade. Minas Gerais teve esse modelo, mas não sei se ainda tem, não para formação continuada, mas para professores em exercício obterem a licenciatura. O Rio de Janeiro tem um programa interessante, em que, ele leva o professor da escola para a universidade, porém incompleto em relação ao PDE, porque ele leva o professor para ter alguns cursos e o professor não desenvolve uma proposta de investigação, ele é interessante, porque de certa forma, há alguma aproximação entre a universidade e a escola. Só que ele é pontual, tem apenas algumas horas, é curto. (OTTO).

Para o Professor Dr. Nelson Fernando Inforzato⁹³ não se trata de programa inovador, mas pondera que quanto aos aspectos relacionados ao afastamento e a carreira, podemos constatar algumas inovações:

Fazer um projeto e aplicar depois, você entrega um artigo. Isso não é uma coisa nova, pode ser feito a qualquer momento. Você na prática do seu dia a dia pode chegar à escola, falar com a equipe pedagógica, quero fazer um projeto para ensinar determinado assunto aos seus alunos, você consegue fazer um projetinho, vir no sábado ou no contraturno. O que acaba sendo inovador é o tempo de estudos para o professor, por meio do afastamento de suas atividades. Ele seria até inovador, mas do jeito que a gente vê, ele é inovar em termos de carreira, mas não de formação do professor. (NELSON).

Destaca-se a questão do formato como inovadora (carga horária, tempo para estudar, proximidade com a universidade). No entanto, o trabalho desenvolvido não apresenta, para os entrevistados, inovação – o que de forma alguma, desqualifica o programa. Pesquisas a serem realizadas posteriormente poderão responder se os projetos desenvolvidos pelos professores nas escolas trazem ou não inovações no cotidiano escolar, principalmente quanto à questão dos aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem.

⁹³ Entrevista concedida pelo Professor Dr. Nelson Fernando Inforzato, ex-professor e ex-chefe do Departamento do Bacharelado em Matemática da UEL, entrevista em: 03 dez. 2010, Londrina, Paraná.

4.3.1.2 O PDE/PR e sua institucionalização na UEL

Nas entrevistas encontramos recorrentes afirmações quanto às dificuldades da Universidade Estadual de Londrina em conseguir institucionalizar o programa. Tais dificuldades relacionam-se, talvez, com o número expressivo de professores PDE atendidos na universidade, ou ainda, com a ausência de regras claras, definidas internamente, para atender ao programa PDE/PR.

O Prof. Edmilson faz esclarecimentos quanto às dificuldades encontradas para institucionalizar o programa a UEL:

O coordenador do PDE na instituição é uma função oficial, que na época era o professor José Roberto. O que ele fez: me conhecia e sabia, pelas minhas afinidades com a política de governo do Estado que aqui no departamento provavelmente eu apoiava o programa. Então ele falou: Edmilson você pode me ajudar a procurar os professores orientadores. Tanto é que a primeira turma a distribuição de orientador e orientando foi muito pessoal, eu procurei aqueles com quem eu melhor me relacionava no departamento e perguntei se eles tinham interesse. Foi desse modo que busquei os que eu tinha maior afinidade, mas naquele momento exigiu isso, tinha que por para funcionar, até porque foi muito corrido, muito novo, muito tudo, então, eu discordo desse procedimento, por procedimento de apadrinhamento, porque pode ser que algum colega com o qual não me relaciono bem por alguma razão tem interesses e contribuições a dar e foi afastado, porque era o Edmilson que estava com essa função. Então logo na segunda turma, nós alteramos, eu próprio por iniciativa minha e dos colegas que aderiam a primeira turma fomos ao Departamento de Educação e lá no departamento colocamos: tem uma demanda (PDE) e quem tiver interesse comunique a chefia ou a mim e começou a se expandir e aí qualquer docente que tivesse interesse de estar orientando de acordo com os projetos poderia fazê-lo. Ainda assim não é institucional, porque não tem carga horária. O PDE ainda hoje funciona sem carga horária. Hoje ainda não está institucionalizado, mas em breve há possibilidade que esteja porque o governo do Estado autorizou carga horária de contratação docente vinculado ao PDE. O concurso foi realizado e vão entrar alguns colegas por conta dessas vagas. Esses professores atuarão, provavelmente, com carga horária. O fato de ser aprovado pela Assembléia Legislativa permite que possamos colocar nas nossas planilhas carga horária, as horas dedicadas ao PDE. Isso institucionaliza o ponto de vista interno do programa. Porque ele fica legalizado e com uma legislação interna própria, isso talvez cada orientação do PDE, corresponderá a uma hora no plano docente semanal. E isso institucionaliza o programa. (EDMILSON).

A Professora Marlene explica que a contratação de professores para a UEL, considerando a demanda do PDE, possibilita que o mesmo seja entendido de forma institucional:

Por conta do concurso, que abriu vagas para professores orientarem o PDE e, em função disso, o Departamento recebeu vagas de concurso, então, o PDE ficou uma coisa de departamento, se faltam professores (para orientar professor PDE), levo a questão ao departamento. Até hoje isso não aconteceu. (MARLENE).

Na fala do Professor Nelson, percebe-se claramente que na Universidade Estadual de Londrina o PDE não está institucionalizado.

Tem uns dez professores envolvidos, mas desses três ou quatro são contratados, tem professor do departamento orientando dez professores PDE, eu mesmo avisei: eu não vou fazer isso. A universidade penaliza a gente, desde 2007, a gente tem que ficar atendendo o PDE. Mas, não é o dinheiro, faz mais pela aproximação da educação básica ao ensino superior. O departamento de matemática, ele em especial, conseguiu um professor temporário para suprir a carga de aula, porque nós perdemos professores para atender o professor PDE, não é o programa que proporcionou isso, mas é por conta de como a universidade gerenciou isto. Gerenciou mal, porque demorou a realizar concurso e internamente prejudicou o departamento. (NELSON).

Na fala da Professora Vera, constata-se a dificuldade que alguns departamentos, não relacionados às licenciaturas, tem em lidar com a educação básica. Isso acaba por sobrecarregar outros departamentos e corrobora na ausência de institucionalização do PDE/PR na UEL, sendo necessários avanços quanto a esse aspecto.

Eu peguei inicialmente três professores, acabei assumindo a orientação de mais uma professora. Acabei assumindo mais duas que chegaram depois. Então, estou com seis, outra vez. Mas, isso se deve ao fato de que dentro da universidade, na nossa área nós estamos absorvendo, mas as outras áreas dá para perceber que não estão preparadas para trabalhar, principalmente o conhecimento de zoologia e botânica. Na verdade todo mundo faz ciência e biologia, então a gente entendia que se o professor estivesse desenvolvendo um projeto de zoologia, a gente acreditava que o professor de zoologia teria um olhar para o projeto do professor PDE, mas infelizmente nós vimos que não. Na verdade o departamento de lá é um pouco resistente quanto esta questão da licenciatura. Então eles não conseguem transitar em nada que envolva ensino, referindo-se a

educação básica. Então o que aconteceu: sobrecarregou o Biologia Geral, cada um do departamento está com 5 ou 6 professores PDE pra poder conciliar o trabalho que está aí presente. Mas, felizmente estamos com uma equipe boa. (VERA)

Na fala do Professor Otto, identificamos que nem todas as universidades apresentam tais problemas quanto ao processo de institucionalização do PDE/PR

Algumas universidades precisam avançar, hoje essa questão política ela é bastante mutável, porém temos segurança que o PDE está institucionalizado na secretaria, por causa da lei, mais ainda que na lei, ela é passível de ser alterada. Um dado importante que nos dá um sentimento de que o PDE está institucionalizado na escola foi esse movimento que houve dos professores. A gente percebeu que o sentimento foi muito grande e que o professor está tendo o PDE como dele, uma apropriação dele. Nas universidades, eu acho que precisa avançar. Algumas universidades, inclusive, já agregaram a carga do PDE à carga horária do professor, isso é um avanço espetacular. O PDE não é uma carga horária extra, aí depende da autonomia da universidade. (OTTO).

Em que pese todas as dificuldades para implantar um programa novo, complexo, amplo como o PDE/PR, o porte da Universidade Estadual de Londrina e o número de docentes atendidos, precisam ser pontos de superação. A ausência de um regimento interno da UEL para o PDE/PR, corrobora para que ocorram problemas. Também, verificamos a falta de um processo de avaliação dos professores PDE com relação as atividades proporcionadas pelas IES, organizado pela instituição, para que essa possa conhecer o que pensam e como avaliam a UEL, semelhante aos mecanismos da avaliação institucional. Houve concurso nas IES e os professores foram contratados. No entanto, o trabalho de orientação e de cursos continua sendo extra, não institucionalizado, na UEL.

4.3.1.3 Professor PDE produtor de conhecimento

Saviani (1997, p. 140) destaca que

Para o exercício pleno [...] é mister que o conhecimento seja produzido previamente no professor de forma sistemática como condição para que ele possa, de forma deliberada e também sistematizada, desenvolver o processo de produção de

conhecimento dos alunos. Ora essa via será possível não apenas o domínio de novos conhecimentos por parte dos alunos, produzindo-se neles esse conhecimento, mas, a partir dessa base, se visualizará também a produção de novos conhecimentos o âmbito da sociedade contribuindo, assim, para o avanço do saber do ponto de vista das relações histórico-sociais da humanidade.

Evidentemente, ao basearmos nas palavras de Saviani, deparamo-nos com o professor como produtor de conhecimentos, embora, como já discutido no item 4.2, nem sempre o professor das IES partilhem dessa concepção. Por outro lado, identificamos também na pesquisa que, às vezes, o docente da Educação Básica não se identifica como responsável por produzir conhecimento, delegando tal função para o professor universitário.

Dessa forma o Professor Edmilson afirma:

Não é durante o PDE que ele (o professor PDE) vai fazer esse exercício, isso dá um retorno. Vamos pensar ingenuamente que 2400 professores, com 2400 problemas na escola, com 2400 projetos, com 2400 soluções, algumas delas podem incorporar o PPP da escola ou da SEED e todos os outros vão incorporar nas unidades escolares. (EDMILSON).

Porém, a Professora Marlene alega que:

Ele (o professor PDE) modifica a sua forma de pensar o conhecimento, quando ele percebe que não é uma coisa pronta, é preciso que o construa, mesmo que a partir de outros autores. Quando ele percebe que existem duas formas de pensar o tema tanto aquele conteúdo pronto e acabado, naturalizado pelo livro didático como outro que pensa o tema, acho que aí ele percebe que produzir conhecimento é diferente de trabalhar aquilo que ele trabalha no livro didático. (MARLENE).

A Professora Vera pensa que os professores deixam de serem somente consumidores e passam a produzir conhecimento, mas não todos. Nesse sentido, afirma que:

Passamos a ter um professor que produz (conhecimento) e não só vai se abastecer. Não tem contemplado a todos, mas é o que eu digo, 20% fazem. Eu tenho no primeiro grupo professores que, pelo suporte que tiveram, conseguiram alcançar outros níveis de trabalho. Mas eu vejo também que se limitou aquilo ali e não voltou mais, não quis continuar, não vejo mais participando dos eventos na área dele. (VERA).

O Assessor Pedagógico do PDE, salienta que a produção de conhecimentos é destaque no programa, assim: “A ideia central é que o professor produza (conhecimento). Isso é um processo, a gente percebe que os professores, paulatinamente, estão perdendo o medo e estão escrevendo, publicando”. (OTTO).

A concepção de que o professor da Educação Básica é produtor de conhecimentos é ponto passivo para a SEED; mas, percebe-se, ainda, que há na universidade uma dificuldade em alguns departamentos quanto a esse entendimento. É importante que o professor da Educação Básica deixe de ser um objeto de pesquisa para ser um produtor de conhecimentos. Neste sentido, Tardif (2002, p. 238) afirma que “[...] se o professor é realmente um sujeito do conhecimento e um produtor de saberes, é preciso então reconhecê-lo como tal e dar-lhe um espaço nos dispositivos de pesquisa”.

4.3.1.4 Coordenador de área

A figura do coordenador de área é específico da Universidade Estadual de Londrina, sendo uma posição criada pela necessidade de operacionalização do programa PDE/PR. Não consta no Documento Síntese nenhuma referência a esse cargo; o que há de forma oficial é o coordenador do PDE/PR institucional.

Identifica-se nas falas dos entrevistados que a função apareceu ao acaso, de acordo com a necessidade de pôr o programa em andamento na UEL.

Essa questão de coordenar área foi uma coisa estranha. Realmente a gente não ganha nenhum pró-labore disso, a gente ganha bastante preocupação, tem de conciliar horário seu para organizar cursos de formação específica e ainda nós não tivemos esse espaço reconhecido. Como eu já sou coordenadora de área de metodologia, então o pessoal falou que estava muito próximo do que eu já faço, então não seria difícil eu pegar os projetos que viessem, fazer uma leitura, sentar com a própria equipe e distribuir. Mas na verdade existe um envolvimento docente de perceber que é possível sim que o departamento pode fazer essa ação que até então não tinha feito, que é essa ponte do ensino fundamental e médio. (VERA).

A fala da Professora Vera é corroborada pelo Professor Me Edmilson, ao afirmar que “*Não existe institucionalmente a figura de coordenador de área do PDE, faço por uma expressão, por força do ofício e porque eu sou um dos*

professores daqui do departamento que foi um fã de primeira hora do programa, por várias razões". (EDMILSON).

A fala, a seguir, confirmamos a posição do coordenador de área dentro da UEL

Acabei coordenando a área, porque já trabalhava com as metodologias e era próximo ao que já fazia. Não assumi a coordenação de área de imediato, mas, apenas quando o professor que coordenava a área de História, passou a ser coordenador do Programa de Mestrado em História, então, ele me fez o convite. (MARLENE).

Ao indagar o assessor pedagógico do PDE/PR sobre a posição do coordenador de área dentro das IES, ele afirmou que:

Há outras universidades que têm coordenador de área, mas, nós estamos entendendo cada vez mais a complexidade do programa. Em qualquer âmbito, seja no núcleo, seja na universidade, essa questão da complexidade do processo é evidenciada. Por exemplo, nós temos instituições que são faculdades, algumas têm a maior facilidade na gestão do programa, porque elas lidam com número de orientadores e de professores PDE, que não é o exemplo de uma universidade da grandeza da UEL e da UEM. É claro que nessa instituição de menor porte, o coordenador às vezes faz o papel de tudo e consegue dar conta, mas quando chega por exemplo, em uma universidade no porte da UNIOESTE, inclusive das federais, quando se fala na universidade eu penso que é uma mudança grande na dimensão institucional, há necessidade, o coordenador tem toda autonomia. Então se o coordenador acha que, para melhoria da execução do processo do programa na universidade, ele faz essa articulação, isso só vem a contribuir. Nós não procuramos saber porque é uma questão absolutamente autônoma dele. (OTTO).

Enfim, que o programa é complexo, não há a menor dúvida, mas, a posição de coordenador de área precisa ser reconhecida para além dos muros da Universidade, proporcionando condições materiais de trabalho. Verificamos que o mesmo é fundamental na operacionalização do programa sendo que, na prática, é o coordenador de área que articula as ações junto aos professores do departamento e os professores PDE.

4.3.1.5 Processo seletivo

O primeiro processo seletivo foi executado pela Coordenadoria de Processos Seletivos - COPS UEL, foi regido pelos editais nº 39/06 e 168/06. Constitui de duas etapas: eliminatória com Prova Objetiva e Prova de Redação, de caráter classificatório e eliminatório, e de Prova de Títulos, de caráter classificatório, foram selecionados 1200 professores, que foram supridos em dezessete áreas curriculares, a saber: Português, Matemática, Geografia, História, Ciências, Educação Física, Educação Artística/Artes, Física, Química, Biologia, Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Línguas Estrangeiras Modernas, Educação e Trabalho, Gestão Escolar e Educação Especial.

Vale ressaltar que as vagas disponíveis ao processo seletivo são definidas pelo critério da proporcionalidade entre o número de professores concursados nas disciplinas curriculares e o número de vagas abertas para o PDE (Anexo C).

Tais critérios possibilitaram uma seleção de professores pautada no domínio de certos conhecimentos. Os professores da turma PDE/2007 foram certificados pela SEED/SETI e também promovidos para o Nível III da carreira atendendo à previsão legal. (PARANÁ, 2010).

No segundo processo seletivo, ocorreu a seleção de mais 1.200 participantes, que compuseram a turma de PDE/2008, foi regida pelo Edital nº 237/07 e também executado pela COPS/UEL, seguindo as mesmas etapas da turma anterior, o processo seletivo para a turma de 2008, também, constituiu-se pelo caráter eliminatório.

Para a turma PDE 2009, foram selecionados 2.400 professores, ampliando em 100% o número de vagas ofertadas às turmas de 2007 e 2008. Essa turma foi selecionada por Processo Seletivo Interno, regido pelos Editais nº 35/2009, com 2.000 (duas mil) vagas e 130/2010, com 401 (quatrocentas e uma) vagas e executado pela Secretaria de Estado da Educação. O processo consistiu de análise da participação do professor em cursos registrados na Ficha Funcional, da participação nos GTR e de apresentação de pré-projeto entregue (anexado de forma online) no ato da inscrição. Os cursos computados para a seleção compreenderam os realizados no período de 01 de janeiro de 2005 a 30 de junho de 2008, e constantes da Ficha Funcional do professor. (PARANÁ, 2010).

A partir da turma de 2009, a SEED assumiu a responsabilidade pelo processo seletivo. Os critérios de acesso mudaram e passou-se a considerar a carga horária de cursos de formação continuada nos quais o professor havia participado. Pensamos que os novos critérios passaram a ser interessante em função de considerar a carreira do professor e não apenas as provas de caráter classificatório e meritocrático.

O Processo Seletivo para a turma PDE 2010 foi regido pelo Edital 41/2010 e executado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR, selecionando o mesmo número de professores do processo seletivo anterior de 2.400 (dois mil e quatrocentos) professores. O processo de seleção consistiu-se da análise da participação do professor em cursos constantes em sua Ficha Funcional, mais o GTR, bem como da apresentação de titulação em cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Os cursos computados na seleção compreenderam os realizados no período de 1º de julho de 2005 a 30 de junho de 2009 constantes na Ficha Funcional do professor.

Em relação ao Processo Seletivo do ano de 2009, foram acrescentados os cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. O que pode ser considerado um critério de seleção permeado pela valorização do professor, que busca uma formação continuada para além da proposta oferecida pela SEED/PR.

Foram realizados até agora cinco processos seletivos com diferenças quanto aos critérios. Tal diferenciação provoca inferências, ainda que, de forma empírica, quanto aos resultados do PDE/PR relacionando-as ao perfil dos professores que ingressaram nos diferentes anos.

Para o professor da área de exatas, há um certo estigma quanto aos melhores serem classificados primeiro.

O processo seletivo de 2007 foi melhor. Sempre os melhores conseguem primeiro. Agora tá pegando o finalmente, está pegando os professores que não foram selecionados antes. Você acaba tendo que fazer muita coisa por eles. A produção que ele tem que fazer a gente acaba ajudando, se não ajudar não sai. Se for bem selecionado, a coisa caminha. (NELSON).

Mas, evidentemente, ao se tratar de um programa de formação continuada, faz-se necessário atender a todos os professores. Na fala da

coordenadora da área de humanas, percebemos justamente a preocupação com todos os professores. Esta esclarece que:

Não tenho nenhum estudo oficial sobre isso, mas é o que percebo empiricamente. Os professores do primeiro processo eram professores com mais condições de fazer um projeto, tinham um comprometimento com a questão da leitura, eles tinham uma condição maior de escrever um texto, eram professores melhores preparados para o PDE. O segundo também tinha certa condição, o terceiro não. O terceiro são professores com muita dificuldade, estão numa fase, que chegou um determinado momento em que ele não consegue fazer absolutamente nada, ele tem que retomar do início, como se constrói um texto científico. Ele não sabe diferenciar um artigo, de um capítulo de livro, de um texto. Então se o professor não sabe diferenciar, você fala para ele, você tem que ler periódicos, ele não sabe o que é um periódico. Ele não relaciona periódico com a revista científica. Ele não sabe diferenciar uma revista científica de uma revista de divulgação. Porque são professores formados há muito tempo. O processo seletivo selecionava melhor o professor PDE, mas eu vou dizer uma coisa, os melhores precisam de capacitação e atualização? Mas daí como eles têm ascensão na carreira? Pois é, temos então um problema, um conflito. (MARLENE).

As condições dos professores, quanto ao processo seletivo, na fala da coordenadora da área de biológicas, deixa claro que há diferenças entre uma área e outra, contrapondo com a opinião dos demais entrevistados, ou seja, não dá para afirmar que o processo seletivo, por meio de provas, seleciona melhor.

Na primeira turma, nós conseguimos cobrir tudo o que foi proposto. Na segunda turma, nós já tivemos dificuldades. Essa dificuldade talvez se deva ao processo de seleção dos professores que já estavam muito próximos da aposentadoria, por mais que nós tentássemos fazer uma motivação, nós não víamos envolvimento, eles não se interessavam, às vezes até pegavam o material para ler, levavam pra casa, tiravam cópias, mas você via que eles não discutiam, não queriam continuar a discussão, não se envolviam com a vida acadêmica. Isso foi um problema muito sério na segunda turma. A terceira eu achei assim que eles vieram num período difícil. Mas, eu os vejo mais comprometidos pelo menos na nossa área de ciências, de biologia a gente vê que há uma busca. Eles estão naquela ânsia de desenvolver alguma coisa, querem fazer uma revisão bibliográfica o mais rápido possível, então, talvez exista um propósito até pela forma de seleção deles. No primeiro processo seletivo tinha que ter 16 ou 18 anos de serviço, então tinha uma turma quase se aposentado. Na segunda turma, isso ficou mais do que evidente, porque tinha professor que faltava um ano ou dois para encerrar a carreira. (VERA).

Diante dessas condições, o Professor Otto demonstra que o processo seletivo foi uma grande questão do programa, inicialmente com as características de instrumento (prova), que realmente mensurava o conhecimento do professor selecionado.

Agora essa questão (do processo de seleção para o programa) começou a nos instigar, porque veja o que é o programa de formação para os professores, a todos os professores, e se há alguém que precisa de formação, são aqueles professores, digamos assim, que tenham mais dificuldades, por conta da formação que tiveram, ou por conta de estar atuando em uma área que não é da sua formação inicial, então, o programa não pode dar às costas para esses professores. Se tivermos uma lógica do processo de formação continuada, ou seja, se o grande objetivo da formação continuada é não só manter a formação do professor, como também, de certa forma, superar alguma dificuldade, ou lacuna, que ele não alcançou, seja na sua formação inicial ou por conta da atualidade do conhecimento, que está ocorrendo, o processo tem que dar conta disso, então é questão é o seguinte: se a gente faz um processo seletivo, quem são os mais necessitados de informação? Eles ficam de fora, isso fez com que nós tivéssemos uma mudança radical do processo seletivo. Nós achamos que não deve ser prova, e, aliás, o processo seletivo, na verdade, vejo que o programa está estabelecido na lógica do plano de carreira, para dar formação a todos os professores. Então a nossa concepção é de todo professor cursar o PDE. (OTTO).

A fala do Professor Otto, vem ao encontro da formação ser um “continuum” entre a formação inicial e a formação em serviço, e essa tem sido uma tendência em função das lacunas na formação inicial dos professores (GATTI e BARRETO, 2009); portanto, o PDE/PR, devido ao professor passar um período significativo na Universidade, pode resgatar o gosto por aprender e estudar, características necessárias ao profissional docente.

Uma sugestão importante é destacada pela Professora Marlene, quanto à distribuição de vagas,

Penso que poderia dar 50% das vagas aos professores que fazem o teste e 50% aos professores de cotas, uma necessidade, o professor que necessita fazer o programa, eu não sei como fazer isso, mas o programa é necessário para os professores que apresentam dificuldades. (MARLENE).

Realmente, o programa deve ser destinado a todos os professores, portanto, a sugestão da Professora Dra. Marlene é uma alternativa entre processo

seletivo mensurável por meio de provas e processo seletivo por meio da avaliação de títulos.

Acreditamos que o processo seletivo organizado pela SEED, com avaliação de tempo de serviços e cursos de formação contempla significativamente a todos os professores, superando o modelo meritocrático oferecido nos dois processos seletivos de 2006 e 2007, assim, todos os professores da rede têm o direito de ter a formação continuada nesse elo de aproximação ao Ensino Superior e também, conquistam o direito de progredirem na carreira.

4.3.1.6 Mudanças na prática pedagógica

A mudança na prática pedagógica é um pressuposto do PDE/PR, de acordo com o Documento síntese (2007), com a criação de condições efetivas no cotidiano escolar, para o debate e a promoção da construção coletiva do saber.

De acordo com Tardif (2002, p. 53) a prática pode ser um processo de aprendizagem

[...] através do qual os professores produzem a sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

Nesse sentido, espera-se que o PDE/PR possa ser um programa que proporcione uma retomada crítica e que essa retomada seja traduzida no cotidiano escolar da educação básica paranaense.

De acordo com as considerações da Prof^a Marlene, é difícil afirmar que essa mudança na prática esteja acontecendo.

[...] o que notei do PDE 2007, do PDE 2008 e PDE 2009 quando eles terminaram a implementação e retornaram a universidade para fazer o artigo... eles disseram assim: que mudou muito as práticas deles, que os alunos gostaram muito da metodologia com a qual trabalharam, gostaram muito do projeto, notaram uma diferença muito grande nos alunos. Mas, eu particularmente penso e notei uma

diferença muito grande no professor. Porque o professor PDE mudou sua prática, ele voltou à sala de aula mais animado, com a perspectiva de que ensinar história é possível não só pelo livro didático. A mudança é mais do ponto de vista do professor do que do aluno, mas ele diz que é o aluno que mudou, sendo que na verdade quem mudou foi o professor, porque é a professora que proporcionou a atividade, estava mais animada, o jeito dela falar, o jeito dela trabalhar, dela ir atrás de livros, de filme, atrás das fontes para a História local, exposição organizada, a utilização de fotos que ela fez. Você percebia que ela mudou, que ela estava muito mais animada. A mudança é no professor. Isso no decorrer do PDE, mas não posso dizer se continuou, porque eu não acompanhei se isso permaneceu, se isso continuou na prática da professora na sala de aula ou se passou a implementação e ela voltou a trabalhar como anteriormente. (CAINELLI).

Nessas considerações, identifica-se algo fundamental no programa, o sentido de que há uma mudança na prática do professor, ou seja, ele aprende durante o PDE/PR, novas metodologias, teorias e resgata algo muito importante, a valorização da profissão docente. Outras pesquisas com os professores PDE podem auxiliar quanto ao grau de concretização dos objetivos do PDE/PR na sala de aula.

Na exposição do Professor Nelson, há evidência de que os professores da Educação Básica ao se aproximarem da Universidade aprendem mais; no entanto, tal fato não o leva a acreditar que haja alterações na prática pedagógica no cotidiano escolar.

Os professores PDE aprenderam. Eu trabalhei com matemática financeira e mesmo os que tinham pouco interesse acabaram aprendendo. Ao menos nos meus alunos eu tenho certeza que mexeu. Eles viram nos conteúdos que dá para trabalhar de outra maneira que prenda atenção dos alunos. Mas, eu penso que na hora em que cai na roda viva, continua tudo do mesmo jeito. Com o tempo passando você volta a fazer as mesmas coisas. Há muito trabalho, às vezes você não tem apoio, não tem material, falta laboratório, falta um monte de coisa, até pela carga horária. (NELSON).

Na argumentação do Professor Edmilson, há sinalizações de que o processo de mudança ocorre por conta dos professores voltarem ao cotidiano escolar mais motivados e, essa mudança é possível pelo acompanhamento da escola, portanto, uma construção coletiva.

Não temos um controle sobre a mudança na prática do professor. O máximo que é possível fazer, é por meio de contatos posteriores. Você, por exemplo, que voltou por outra razão a universidade, dá para gente conversar sobre isso. Mas não dá porque não temos estudo. Porque nós próprios, aliás, é uma coisa que deveríamos fazer, temos um acompanhamento pós. Terminou o PDE, no ano seguinte vamos ver o que mudou na escola. Na verdade quem tem que fazer isso é a escola. Os professores que voltaram do PDE introduziram novas práticas, o modo como agimos, o fortalecer o modo como agimos. Não é só mudar por mudar. Alguns voltam e voltam estimulados com outra visão, que realmente muda o fazer. (EDMILSON).

Diante da exposição dos professores da UEL, percebe-se que são incorporados novos saberes que alteram a prática cotidiana do professor. O Professor Otto consegue deixar claro as contribuições do PDE/PR, quando o professor retoma o seu trabalho.

Olha, o programa é gratificante porque em alguns aspectos dos resultados que almejamos, começamos a perceber que, parte deles, já estão sendo completamente alcançado. O programa tem dois objetivos fundamentais que é fazer com que o professor realmente perceba e modifique para melhor sua prática pedagógica. Claro que, fazendo isso, reflete no ensino/aprendizagem do aluno, esse na verdade é o grande objetivo do programa. Agora o que nós temos percebido, porque a questão da educação não é imediata, é a grande proposta do programa, modificar e fazer com que o professor evolua, melhore, entenda que a sua prática pedagógica, no sentido de estar cada vez mais fazendo intensamente essas questões de ensino/aprendizagem, e com isso enfrentando e tentando resolver os problemas. Quando a proposta aponta para isso, perceber essa mudança, digamos, nos índices de indicação da educação básica. Agora nós percebemos que para que esta mudança seja densa, ocorrerá quando um número maior de professores, do quadro do magistério, efetivamente passarem pelo programa. Agora há uma coisa que não abrimos mão: o professor. Nós já sabemos que ele está mudando. O professor mostra esse resultado no trabalho, na conclusão do trabalho que ele já produziu, então percebemos que o professor está escrevendo melhor, está entendendo melhor, tem mais autonomia de buscar respostas às suas indagações, o professor perdeu o medo ou pelo menos criou o hábito da leitura, do estudo e da escrita, que é uma coisa que eu tenho até por uma questão de condução, que é a questão da leitura, da pesquisa e da escrita, ela é importante para formação continuada do professor e é isso que eu estou dizendo que é uma aposta. Mas já percebemos que o professor quando sai do programa, quase na totalidade das turmas dizem “eu mudei, eu melhorei, eu ganhei, eu nunca vi uma coisa dessa na minha vida, eu estou há 30, 20 anos na escola e é a primeira vez que eu participo de um programa que realmente eu cresci”. Isso mexeu com a estrutura do professor, não foi só a parte do salário, vai lá recebe e volta. (OTTO).

Portanto, há indicadores significativos quanto à mudança da prática do professor. Nesse sentido, o PDE/PR é uma cultura de formação que precisa traduzir-se numa prática para ser visto como um processo de formação.

4.3.1.7 Fragilidades do programa

Dada a dimensão e complexidade do PDE/PR surgem aspectos que precisam ser melhorados, principalmente no que tange a vincular mais o professor PDE na IES.

Nas considerações da Professora Vera percebemos claramente essa necessidade:

Eu não sei, acredito assim, tinha que ser mais amarrado, eu acho que da forma como estamos trabalhando, pouco nós vamos conseguir de resultado significativo aos que estão acessando ao programa. Esses são os resultados que estamos tendo acesso. Mas, uma forma de amarrar seja colocar o professor num período quase que obrigatório. Fazer um período, realmente um horário na escola e um período aqui conosco. Ele vai fazer a intervenção tem a compilação dos dados e ele volta aqui para discutir, isso quase como uma obrigatoriedade, seja por via on line ou presencial, mas teria que estar mais amarrado. (VERA).

Na fala do Professor Nelson, há aspectos que necessitam ser revistos emergencialmente, pois o fato do professor orientador não ter vínculo com a Educação Básica, nem por meio de estágios, dificulta a compreensão do cotidiano escolar.

A minha formação não é da área de educação, não é da área de ensino. Tenho mestrado em matemática pura e o meu doutorado em matemática aplicada. Dá para trabalhar com educação, mas o fato é que ocorreram muitas situações com o departamento e o PDE. (NELSON).

O Professor Nelson tece considerações quanto ao fato de que como chefe do Departamento de Matemática,

Sempre falo que o PDE ainda não é certeza, a contratação não saiu ainda, não foi nem homologado. O departamento perdeu quatro vagas, quatro professores que se aposentaram. Os seis professores não foram contratados. A UEL foi a última a realizar o concurso. Devido a um problema interno, pois, não agilizam as coisas. Todo mundo contratou por conta do PDE, a UEL ainda não. Então, o governo agora por conta da transição parou tudo, o processo estava rodando, não vai sair para o semestre que vem, só para o segundo semestre de 2011. No fundo acabaram pedindo para eu ajudar no PDE porque falaram você é uma pessoa que dá conta. (NELSON)⁹⁴.

Semelhante ao posicionamento anterior, a Professora Vera menciona que as dificuldades se dão pelo *“fato de que dentro da universidade, na nossa área nós estamos absorvendo, mas as outras áreas dá para perceber que não estão preparadas para trabalhar, principalmente o conhecimento de zoologia e botânica”*⁹⁵. (VERA).

O exposto acima pode não ser algo específico da UEL, mas quando participamos da reunião⁹⁶, deu a impressão de que, por conta da autonomia da universidade, havia alguns pontos que precisavam ser melhor focados, porque como a SEED tem uma vinculação muito forte com relação ao professor da educação básica, via Núcleo Regional de Educação, os professores PDE ficavam sabendo das coisas que iriam ser feitas primeiro que os professores do Ensino Superior. Isso parece um conflito.

Na fala do Professor Otto, observamos que é um ponto que precisa ser levado em consideração.

Na verdade, você tem razão em identificar esse fato, mas penso que isso foi por conta da gestão que ocorreu na própria instituição do programa. O programa tem uma complexidade, enquanto 14 instituições, 2 secretarias, 1 coordenação, 4800 professores, 1800 orientadores, mas na sua execução ele é regional. Vejamos, nós temos 32 núcleos, mas nós temos as 14 sedes de coordenação do programa nas universidades e elas têm autonomia na gestão do programa, no que diz respeito a sua instituição. Então, por exemplo, são eles que fazem os cursos, que dão as instruções, que organizam as sessões acadêmicas. Eles têm, portanto, um dado espaço de autonomia, o que significa que algumas instituições saem melhor nesse aspecto, outras menos. E isso, percebemos, vendo o todo,

⁹⁴ No final do mês de julho/2011, o governo do estado efetivou a contratação de parte dos professores cujas vagas vinculam-se ao PDE.

⁹⁵ O Departamento de Biologia agrega cursos que são licenciaturas e outros que são bacharelados, como é o caso de botânica e zoologia.

⁹⁶ Reunião realizada na UEL em: 06/10/2010, com assessores pedagógicos do PDE/PR, coordenação geral da UEL e coordenadores de área.

então vemos professores reclamando que na minha instituição o programa não é tão bem formulado quanto em uma outra instituição, isso é reflexo da gestão do programa naquela instituição. (OTTO).

Nas falas dos professores ficam evidentes problemas relacionados à gestão interna da coordenação institucional da UEL para o PDE/PR, num período de quatro anos foram três coordenadores institucional. A troca impede a continuidade de ações, é sempre um recomeçar, além do que, para que o programa tenha êxito, acreditamos que é preciso entender a formação continuada, por meio da aproximação da Educação Básica ao Ensino Superior, como algo essencial e não com uma relação hierárquica como a área de exatas tem visto o PDE/PR.

4.3.1.8 Potencialidades do Programa

Analisando os dados coletados nas entrevistas, nossa pesquisa aponta que o PDE/PR, mesmo que apresente problemas quanto a forma organizacional devido a sua complexidade e quantidade de instâncias envolvidas, traz ganhos significativos para toda a rede de educação paranaense.

Para o Professor Otto, as licenciaturas

Estão tendo oportunidades, nunca antes vistas, na história da educação brasileira e paranaense. Esse grande feedback dos professores que eles formaram e estão formando. Nós estamos vendo, inclusive, na universidade, um interessante movimento, das próprias licenciaturas, de estarem discutindo o seu currículo. Inclusive até, alguns programas de pesquisa e ensino, estão tendo esse programa como objeto de estudo, aliás, é o que você está fazendo nesse momento. (OTTO).

A importância da construção coletiva de um programa por meio do diálogo fica evidente quanto ao início da elaboração do PDE/PR, com relação aos conflitos entre SEED, SETI, Universidade e Educação Básica. De acordo com Professor Otto, essas pendências iniciais foram totalmente superadas.

Nós nos orgulhamos de dizer hoje que a universidade é um grande parceiro do programa e a escola uma grande parceira da universidade. Todos os conflitos iniciais foram superados, porque, como você disse, muitos departamentos começaram a perceber o quão rico é esse diálogo, nesse momento e a necessidade dessa aproximação. Então, hoje o PDE, nas universidades, é um programa

que tem todas as portas abertas, isso é um orgulho, em um curto espaço de tempo percebemos que todas as universidades foram aderindo ao programa. Hoje nós ouvimos dos próprios coordenadores que antes precisavam sair atrás de orientador, agora eles estão vindo à coordenação pedindo para orientar. (OTTO).

A importância do programa é sinalizada ao fato de:

[...] fortalecer o hábito do estudo e isso tem conseqüências visíveis positivas. Os professores que passam pelo programa, para se ter uma ideia, alguns deles que estão à beira da aposentadoria falam em não mais se aposentar, porque tem muita coisa para ser feita e podem contribuir. As perguntas sobre os quais os professores estavam fazendo sobre a escola se alteraram. Não perguntam mais as mesmas coisas, o modo como enxergavam a escola meio cristalizado, deu uma mexida, para fortalecer o modo de entendimento, passam a ter outros referenciais. (EDMILSON).

Portanto, uma das grandes contribuições do programa é a atualização que acaba por despertar o interesse em continuar a ser professor e a valorização do seu saber, poder continuar contribuindo com qualidade e compromisso para a educação. Podemos considerar que o programa tem caráter inovador em vários aspectos, entre eles: como política pública, quanto à organização, ao afastamento, aos recursos materiais, à aproximação teoria-prática.

Nesse sentido, o programa demonstra que parte da sua potencialidade está na valorização da escola como lugar de atuação do professor e para o qual são elaborados os projetos. Salientamos que precisam ser criados mecanismos de acompanhamento dos professores pós-PDE para avaliar quais ideias, desencadeadas a partir dos projetos, são incorporadas ao cotidiano escolar. Algumas iniciativas têm sido desenvolvidas, nesse sentido, pela articulação ao PCCS, mas de forma ainda incipiente, talvez pelo curto prazo de existência do programa. A mudança do cotidiano escolar fica evidente pela necessária superação da dicotomia teoria e prática na formação continuada dos professores da Educação Básica (PARANÁ, 2007, p.11), principalmente, porque o professor PDE/PR retorna a universidade para o aprofundamento teórico e metodológico e, de certa forma, traz a escola para a universidade, pois um dos objetivos do PDE/PR é o desenvolvimento dos projetos nas escolas.

Movimentar uma estrutura, ainda mais uma estrutura com raízes tão profundas quanto a escola, gera dificuldades e conflitos. O PDE/PR é justamente um

programa que proporciona a superação, a luta contra o conformismo e a apatia que abate os professores, mais especificamente os que estão em final de carreira. O compromisso que o professor assume com o programa proporciona uma oxigenação no saber e na forma como compreende sua função social.

5 O PDE/PR A PARTIR DAS ANÁLISES DOS PROFESSORES (TURMAS 2007 – 2009)

Há assertivas sobre o fato de que a formação continuada efetivamente não muda a prática dos professores e, conseqüentemente, não melhoram a qualidade de ensino (GATTI; BARRETO, 2009). Nesta pesquisa, partimos do pressuposto que programas que atendam às necessidades dos professores podem influenciar na mudança das atividades no cotidiano escolar, proporcionando aos alunos melhores resultados de aprendizagem.

Diante do exposto, esse capítulo tem por objetivo analisar o que pensam os professores sobre o programa e como avaliam a influência do mesmo no seu processo de profissionalização. Selecionamos trabalhar com os docentes que frequentaram o PDE/PR na Universidade Estadual de Londrina, turmas 2007, 2008 e 2009. Buscamos, sempre que possível, articular a visão dos professores da rede estadual de ensino com a análise dos gestores do programa na UEL, apresentada no capítulo anterior.

5.1 TÓPICOS PARA ANÁLISE: UM PERCURSO PARA A COMPREENSÃO DO PROGRAMA PDE/PR

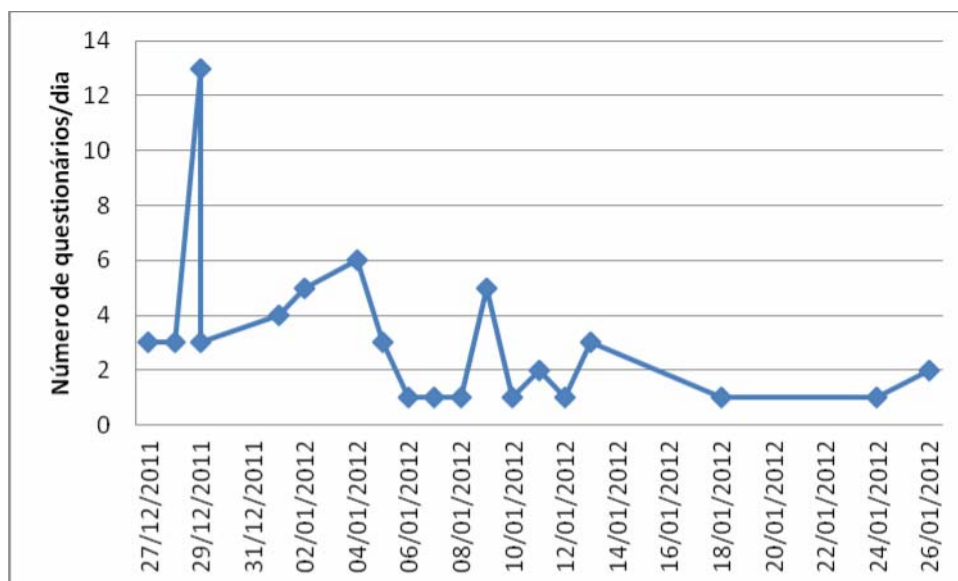
A internet tem mudado o modo pelo qual nos comunicamos, assim o uso dos recursos tecnológicos tem permitido a agilidade nas pesquisas que são, metodologicamente, semelhantes às pesquisas envolvendo questionários de auto-preenchimento ou por telefone. A diferença consiste na maneira como são conduzidas.

O questionário *on line* permite o envio para um número maior de pessoas e pode ser respondido num tempo à escolha dos envolvidos. Normalmente, utilizam-se de dois meios para esse tipo de pesquisa, ou são conduzidas em uma página na Internet, ou com o uso do *e-mail*. Trabalhamos com a segunda opção para a coleta de dados juntos aos professores, que consiste em enviar a solicitação para preenchimento do questionário para o endereço de *e-mail* particular/institucional. Segundo Aaker (2007), a coleta de dados via questionário utilizando o *e-mail* pode proporcionar algumas vantagens como: ser enviados

quantas vezes forem necessário; maior velocidade para envio e recebimento; e, podem ser respondidos, de acordo com a conveniência e tempo do entrevistado.

A coleta de dados foi realizada junto aos professores PDE, que ingressaram nas turmas de 2007, 2008 e 2009 e o número de respostas recebidas diariamente encontram-se no gráfico 01.

Gráfico 1 – Número de respostas diárias



Fonte: https://docs.google.com/spreadsheets/gform?key=0AhYg9m-IPFsVdGhocUNQcZ1_dUjfRHc4N1F3TFJDN0E&gridId=0#chart

O programa utilizado permite que a escolha da amostra pode ser feita de maneira intencional, conforme planejamento prévio do pesquisador, a intenção em nosso trabalho são os professores que cursaram o PDE/PR na Universidade Estadual de Londrina. Diante desse interesse, para uma população de 804 professores PDE da UEL, foram selecionados aleatoriamente por meio de sorteio 402 dessa população, para a realização da coleta de dados.

Sendo assim, enviamos por e-mail o link do questionário a 119 professores que cursaram o PDE/PR nos anos de 2007-2008, a 93 professores que cursaram nos anos de 2008-2009 e 190 professores que cursaram o PDE/PR nos anos de 2009-2010, na Universidade Estadual de Londrina, escolhidos aleatoriamente dentre os e-mails conseguidos junto ao Núcleo Regional de Educação de Londrina e na página da UEL.

No e-mail indicamos o site <https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dGhocUNQcnZ1dUJfRHc4N1F3TFJDN0E6MQ>, cuja página (Anexo D) está disponível no *site Google docs*⁹⁷, contendo o questionário com questões abertas e fechadas sobre o PDE. O uso do programa permitiu armazenar e compartilhar instantaneamente e de forma segura os dados e analisar em tempo real as respostas. Junto aos questionários, enviamos um documento, no qual constava a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas.

A utilização da ferramenta do Google possibilitou a tabulação e organização dos dados coletados em gráficos, gerando o banco de dados para compreendermos como os professores avaliam o seu processo de formação durante o PDE/PR.

Fizemos o cálculo do tamanho da amostra que viabilizaria a pesquisa e chegamos ao número mínimo de 56 professores PDE, utilizando o cálculo da amostragem aleatória quando o universo é igual e/ou menor que 10 mil (SPIEGEL, 1995). Ao final da coleta foram obtidos 59 questionários respondidos, ou seja, um retorno de 14,7%, por se tratar de pesquisa *online*, consideramos que o retorno dos questionários acima do tamanho mínimo da amostra, valida o instrumento com 93% de confiabilidade.

Na elaboração do questionário, baseamos em Lakatos e Marconi (2005) e objetivamos destacar o perfil do professor, e como o mesmo avalia o programa PDE/PR e as mudanças ocorridas em seu trabalho pós PDE/PR. Os dados foram analisados a partir da utilização de ferramentas da Estatística Descritiva (SPIEGEL, 1995)⁹⁸. No quadro a seguir, apresentamos os tópicos e as variáveis constantes nas 46 questões que compunham o questionário.

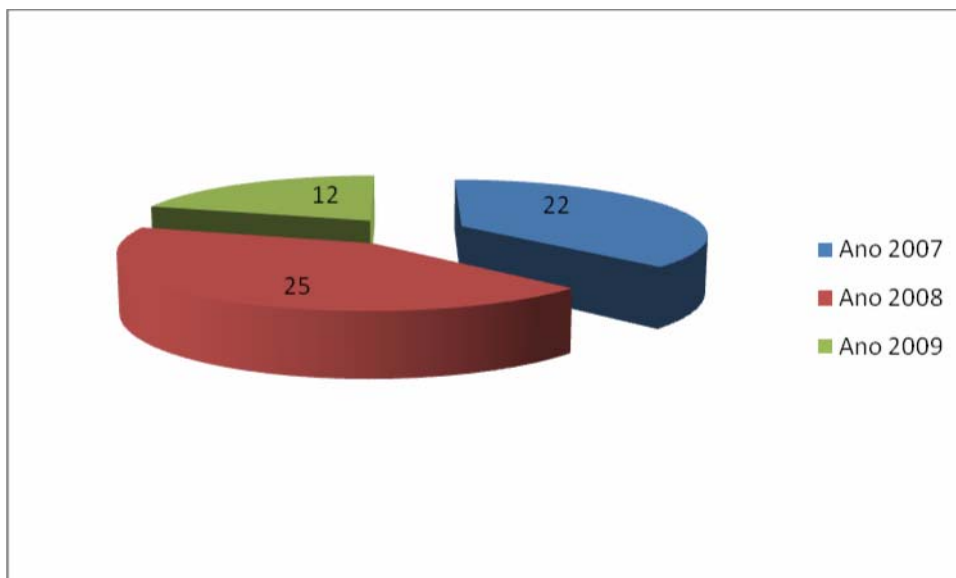
⁹⁷ Ferramenta de compartilhamento de documentos *online*, que inclui planilhas, textos, apresentações de slides, formulários e desenhos. O compartilhamento, por exemplo, de um questionário, permite que você e os respondentes possam armazenar e compartilhar instantaneamente e de forma segura, e colaborar online em tempo real as respostas. Não há software para baixar, e a coleta de dados é armazenada com segurança *online* e pode ser acessado de qualquer computador. Não permite a duplicidade de geração de conteúdos, quando o destinatário faz o download do arquivo para dentro do computador dele, uma cópia do arquivo ficou no HD de quem enviou e outra cópia no HD de quem recebeu.

⁹⁸ Parte da Estatística que procura somente descrever e avaliar certo grupo, sem tirar quaisquer conclusões ou inferências sobre um grupo maior. Pode ser resumida nas seguintes etapas: definição do problema, planejamento, coleta de dados apresentação dos dados (gráficos) e descrição dos dados.

Quadro 1 - Tópicos e Variáveis para Análise

Tópicos para Análise	Variáveis
1. Perfil dos entrevistados	<ul style="list-style-type: none"> • Idade • Gênero • Tempo de magistério • Formação acadêmica • Nível de atuação • Número de escolas de atuação • Local de formação
2. Aprendizagem do professor	<ul style="list-style-type: none"> • Mudança • Ocorreu aprendizagem • Conflito entre a aprendizagem e a prática • Adoção da aprendizagem • Conhecimentos aprendidos legitimam a sua prática pedagógica
3. Prática Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionou a reflexão sobre a prática • Proporcionou o questionamento da sua prática em relação aos seus pares • Proporcionou a aplicação ao cotidiano escolar • Continuou aplicando as atividades realizadas na intervenção pedagógica • Ação cotidiana • Compreensão da prática
4. GTR	<ul style="list-style-type: none"> • Número de professores participantes • Objetivos do GTR cumpridos • Autocapacitação • Troca de experiências • Tempo suficiente
5. Intervenção Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Previsão da participação da equipe pedagógica • Envolvimento da equipe pedagógica • Previsão da participação do diretor • Acompanhamento da intervenção pelo diretor • Discussão das considerações da equipe com o orientador • Avaliação do diretor e da equipe pedagógica • Utilização da produção didático-pedagógica
6. Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Foram suficientes e acessíveis • Facilidade para acessar os recursos tecnológicos • Referências acessíveis
7. Desenvolvimento Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> • Envolvimento com a educação melhorou • Confiança para explorar novas ideias • Habilidades de comunicação mais eficazes • Confiança na minha formação
8. Perspectiva funcional	<ul style="list-style-type: none"> • Plano de Carreira • Aumento do tempo de serviço
9. Geral	<ul style="list-style-type: none"> • No início da formação se demonstrou resistente • Recomendo o programa • Satisfação com a qualidade do programa • Participação em atividades pós PDE/PR • O PDE/PR cumpriu com meus objetivos

Fonte: Elaborado pela autora (2011).

Gráfico 2 – Ano de ingresso no PDE

Fonte: A autora (2012).

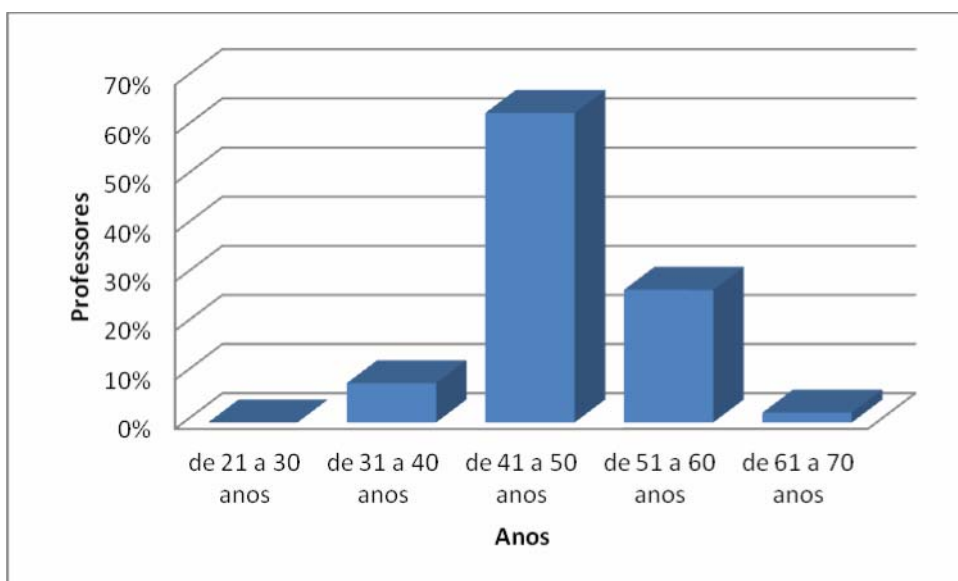
O gráfico 2 apresenta os resultados quanto ao ano de ingresso dos professores PDE.

Dos professores PDE entrevistados 22 professores, ingressaram no programa no ano de 2007, correspondendo a 37% dos entrevistados; 25 professores ingressaram no programa no ano de 2008, correspondendo a 43% dos entrevistados; e, 12 professores ingressaram no programa no ano de 2009, correspondendo a 20% dos entrevistados.

5.1.1 Perfil dos Professores

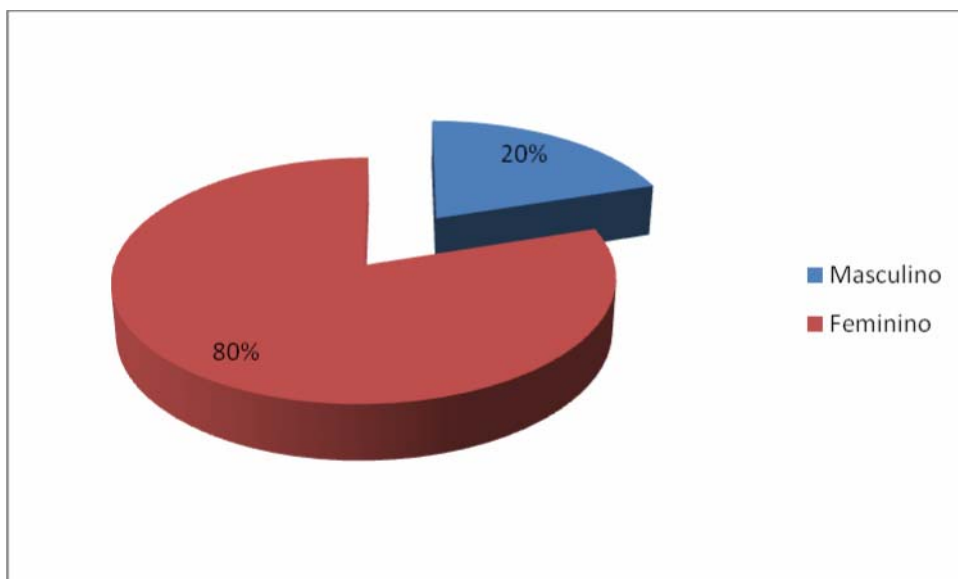
Neste tópico, descrevemos o perfil dos professores da Rede Pública Estadual de Ensino que responderam ao questionário, quanto à idade, gênero, tempo de magistério, nível de atuação formação acadêmica e número de escolas de atuação, locais/lugares de aprendizagem do professor e bases para a sua ação.

O Gráfico 3 evidencia que a maioria dos professores tem entre 41 e 60 anos, o que pode ser explicado devido aos critérios de seleção para participação no programa. O tempo de trabalho junto ao Estado é significativo para a seleção, dado que o professor deveria estar na classe II e nível 11, o que limita a professores com um considerável tempo de serviço, no mínimo dez anos.

Gráfico 3 – Idade

Fonte: A autora (2012)

O Gráfico 4 mostra a predominância feminina comprovada empiricamente nas escolas e nos dados da SEED aproximadamente 92% são professoras.

Gráfico 4 - Gênero

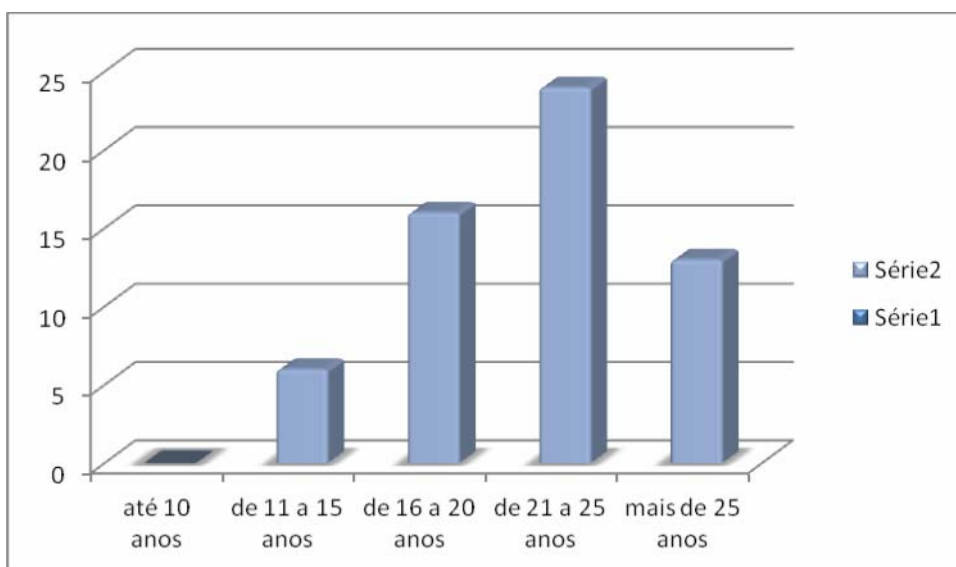
Fonte: A autora (2012).

O gráfico 5 apresenta os professores por tempo de magistério. Notamos a menor representatividade de professores com onze a quinze anos de exercício de docência, correspondendo a 10% dos entrevistados, tendo boa

concentração de professores com tempo de docência ente 16 e 20 anos, correspondendo a 27%. A maior concentração de professores fica entre 21 e 25 anos de exercício de magistério, correspondendo a 41% e em situação intermediária professores com mais de 25 anos, correspondendo a 22% dos entrevistados.

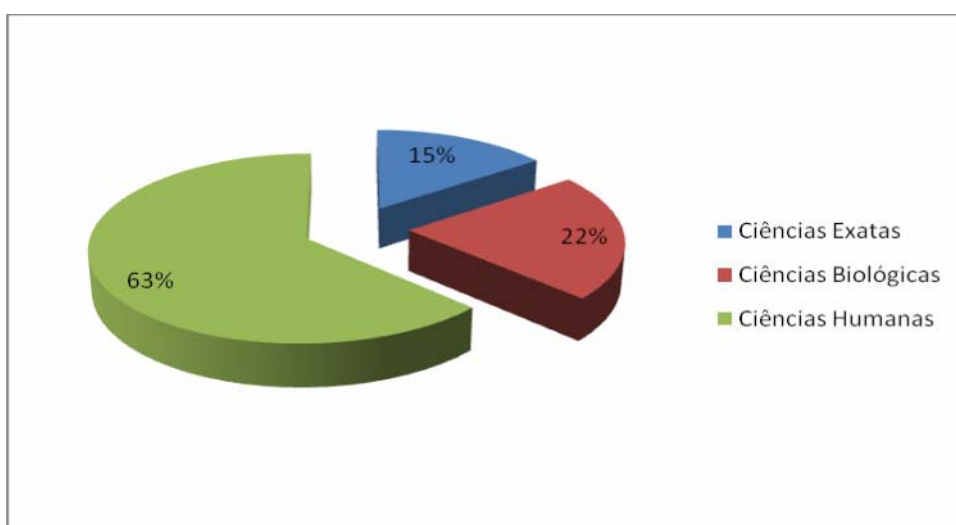
Portanto, a maioria dos professores apresentam tempo de docência acima de 20 anos, considerando que o tempo de serviço para aposentadoria é 25 anos, 63% dos professores entrevistados que participaram do programa de formação continuada na UEL, estão próximos à aposentadoria.

Gráfico 5 - Tempo de magistério



Fonte: A autora (2012).

Gráfico 6 – Área de atuação

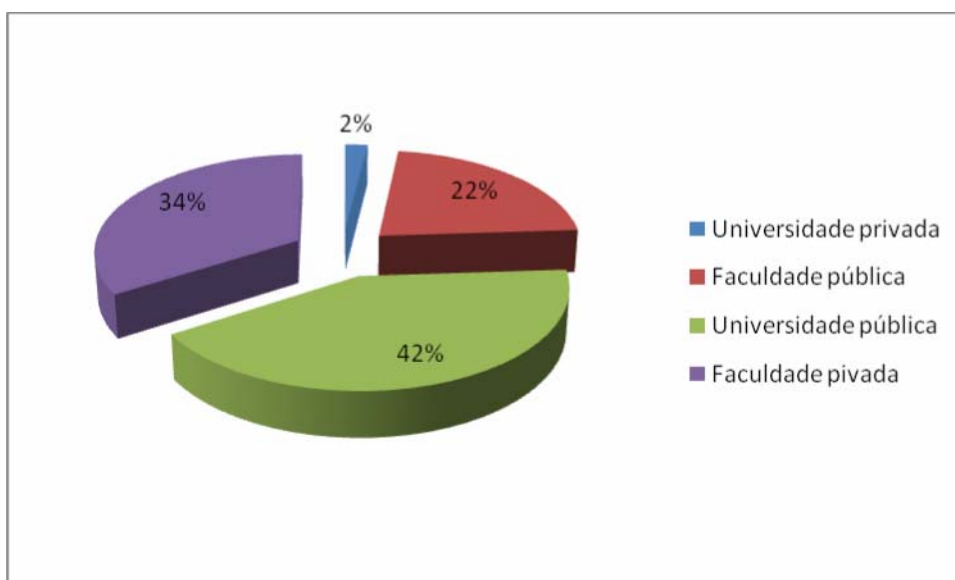


Fonte: A autora (2012).

Analisamos no gráfico 6 a área de atuação, e verificamos há correlação entre o percentual de professores que responderam a pesquisa e o número de professores PDE ingressantes na UEL, predominando Ciências Humanas. Os dados dos ingressantes na UEL: Ciências Exatas com 18%, predominando os docentes da área de Ciências Humanas com 69% e Ciências Biológicas com 19%.

No gráfico 7, visualizamos o local de formação dos professores PDE da UEL.

Gráfico 7 - Local de formação



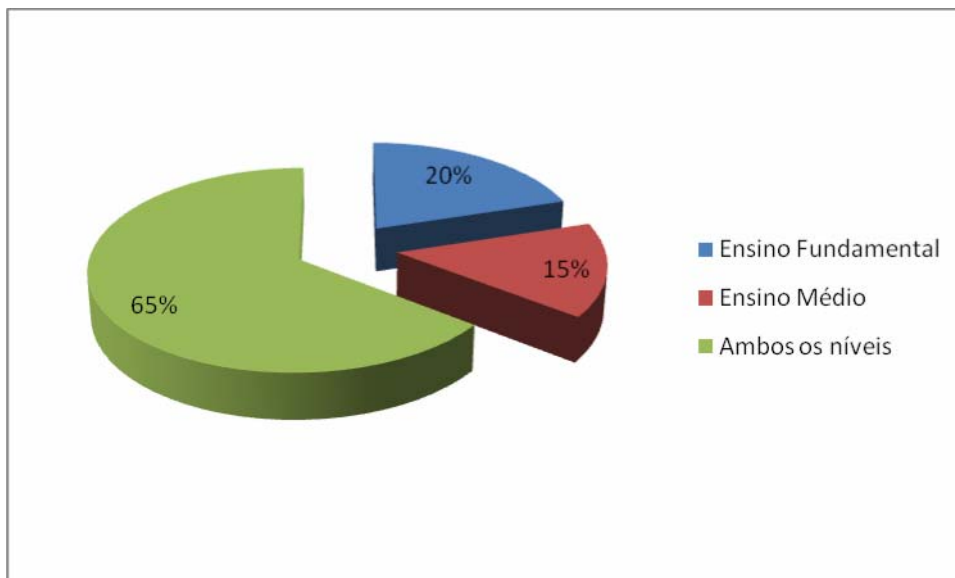
Fonte: A autora (2012).

Prevalece a formação em faculdade totalizando, 56% (34% são formados em faculdades privadas, 22% em faculdade pública). Tais dados, justifica a importância da aproximação dos professores da educação básica aos professores universitários, dada a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e que pode contribuir para uma formação mais sólida, tanto no sentido do professor aprender a pesquisar e, conseqüentemente, entender-se enquanto produtor de conhecimentos.

No gráfico 8, destacamos os professores por nível de atuação. Inferimos que a atuação do professor em ambos os níveis, indicaria que tal professor compreende as demandas de um nível e de outro, o que merece novas pesquisas, porque são muitas as reclamações dos professores do Ensino Médio quanto à

formação dos alunos no Ensino Fundamental. Mas, se a pesquisa está indicando que são os mesmos professores, como entender essa situação?

Gráfico 8 - Nível de ensino de atuação



Fonte: A autora (2012).

Destacamos no gráfico 9, que 61% dos professores entrevistados atuam em uma escola, o que é muito importante para a organização do trabalho pedagógico, 37% dos professores atuam em duas escolas e 2% atuam em três escolas, lembrando que esses professores pertencem ao QPM e têm lotação fixa na escolas, dado ao tempo que estão na rede.

Ainda que, em um universo pequeno (não podemos concluir que se aplique a todos os professores da SEED/PR), o resultado vai à contra mão do que se propaga como justificativa para um trabalho de baixa qualidade nas escolas, dada ao excesso de rotatividade dos professores de uma escola à outra.

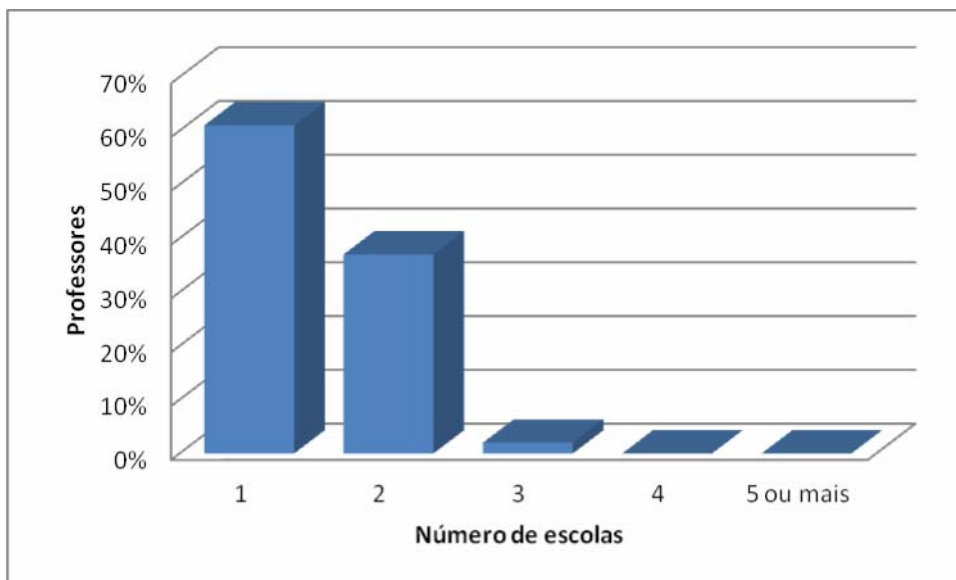
Se compararmos o número de professores/especialistas, efetivos ou temporário no total de 112.521⁹⁹, destes 68.048¹⁰⁰ são cargos de professores/especialistas por disciplina de concurso/QPM, ou seja, aproximadamente 65% dos professores são efetivos e tem lotação, o que justificaria um trabalho de baixa qualidade nas escolas pela alta rotatividade de professores? Nos últimos 10 anos foram realizados concursos públicos para o provimento de

⁹⁹ Informação no site: http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralprofcargo.jsp?mes=06&ano=2012.

¹⁰⁰ Informação no site: http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralprofcargo.jsp?mes=06&ano=2012, mês de referência junho de 2012..

cargo de professores/especialistas, esse fato tem refletivo na minimização da rotatividade e melhorado a qualidade de ensino no Paraná? Em busca de tais respostas, serão necessárias novas pesquisas.

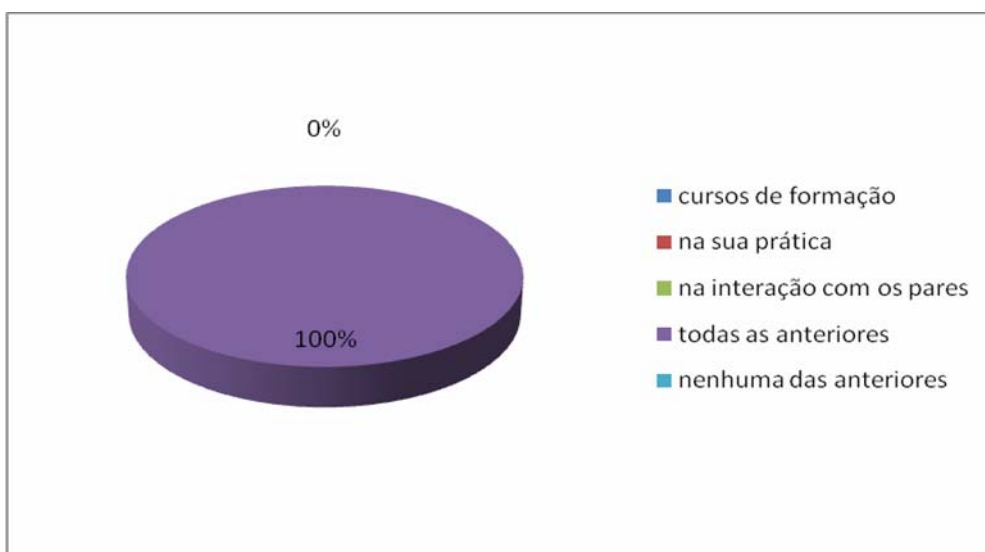
Gráfico 9 - Número de escolas de atuação



Fonte: A autora (2012).

Ao analisarmos o gráfico 10 percebemos que os professores consideram que aprendem com os cursos, com a sua prática e na interação com seu pares, portanto, 100% dos professores PDE consideram que aprende em diversas fontes.

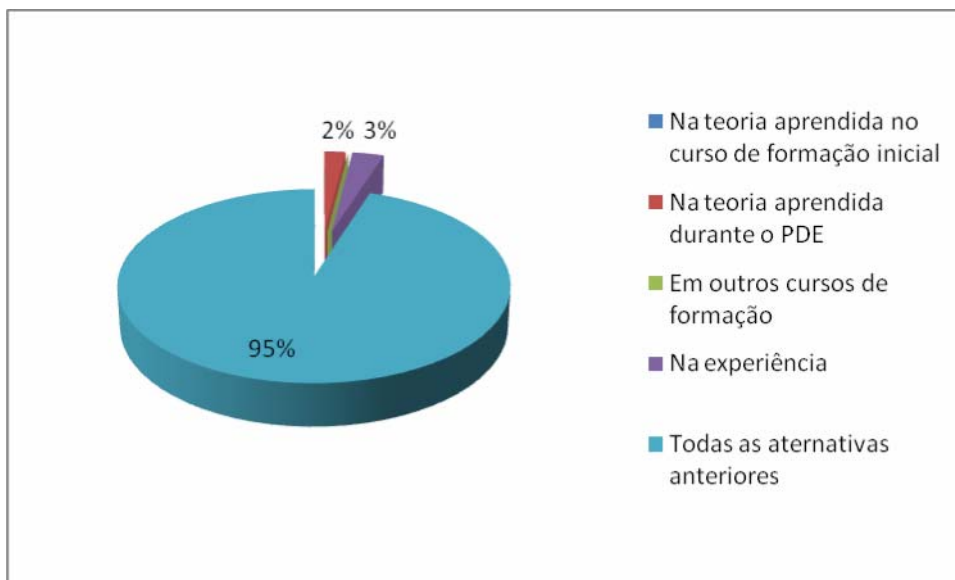
Gráfico 10 – Locais/Lugares de aprendizagem do professor



Fonte: A autora (2012).

Ao analisarmos o gráfico 11, constatamos que 95% dos professores PDE entrevistados baseiam a sua ação em vários aportes, como já destacou Tardif (2002).

Gráfico 11 – Bases para a ação cotidiana



Fonte: A autora (2012).

Sintetizando os dados quanto ao perfil dos professores PDE entrevistados, observamos que são: experientes, estão próximos à aposentadoria, são, em sua maioria, graduados em faculdades, predomina o gênero feminino, a maioria com formação na área de humanas e atuam em uma ou duas escolas, têm suas ações baseadas em vários aportes e têm diversos locais/lugares de aprendizagem.

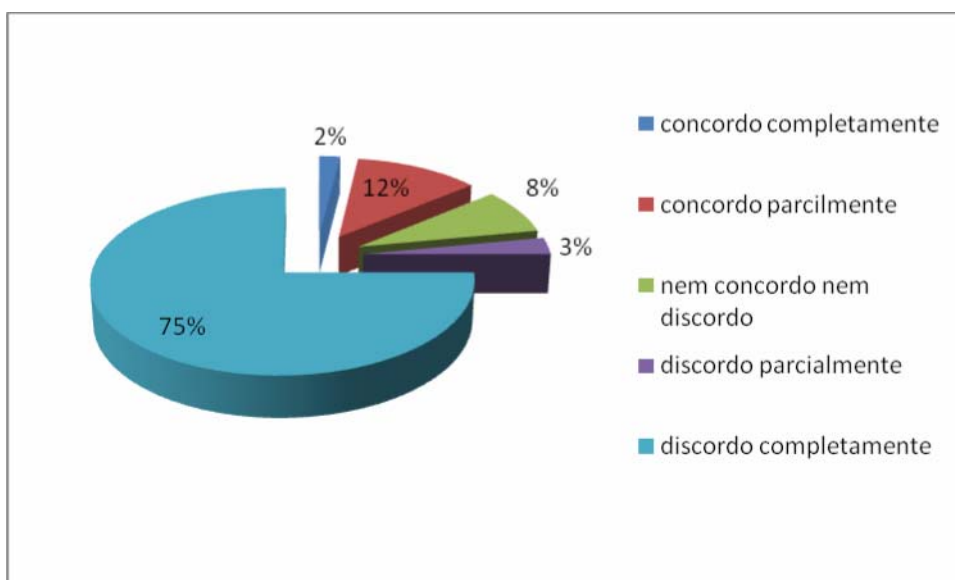
5.1.2 Aprendizagem do Professor

A compreensão de como se dá a aprendizagem é fundamental para formulação de políticas públicas para formação continuada de professores. Entendemos que quanto mais o professor conhece o seu processo de aprendizagem, torna-se mais apto para compreender o processo de aprendizagem de seus alunos. Tal pressuposto pode ser relacionado com o destacado na entrevista com a Prof^a. Marlene Cainelli, que percebeu uma mudança significativa no

professor pós-PDE/PR e que essa mudança reflete na forma como ele vê a aprendizagem do aluno.

Aprender é um processo relacionado às mudanças e nem sempre tem-se disposição ou interesse nessa direção, pois tais mudanças, geralmente são acompanhadas por conflitos que se constituem na relação entre os saberes que tem e os novos saberes. Assim sendo, almejamos identificar como os professores PDE se sentem diante da mudança ocasionada por novas aprendizagens. Observamos os resultados no gráfico 12.

Gráfico 12 – O PDE/PR na relação experiências-mudanças



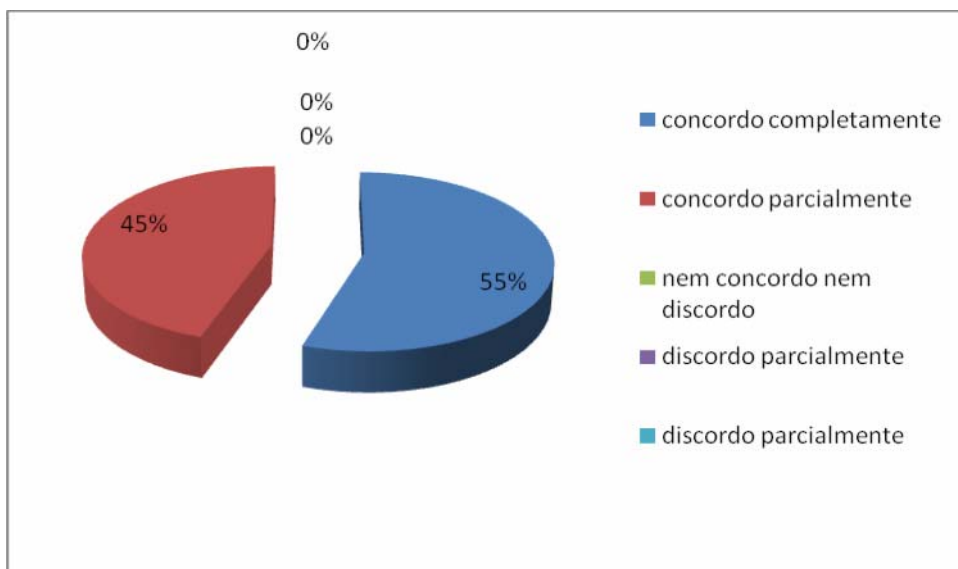
Fonte: A autora (2012).

A questão em foco privilegia declaradamente que ao responder o professor esteja provocado pela experiência-mudança no sentido de algo que altera, modifica o que se estava a fazer. Diante dos resultados, entendemos que os professores estão abertos à mudança, quando ingressam num programa de formação continuada.

Por meio dessa variável analisada no gráfico 13, constatamos o potencial do programa quanto à aprendizagem dos professores, aspecto relatado pelo Prof. Jairo Pacheco e duração do programa proporcionar a aprendizagem, o que cursos de curta duração não proporcionam. Fato confirmado pelas pesquisas junto aos professores PDE, onde 100% afirmam que o programa proporcionou a sua aprendizagem, com uma margem considerável com relação aos que apresentam

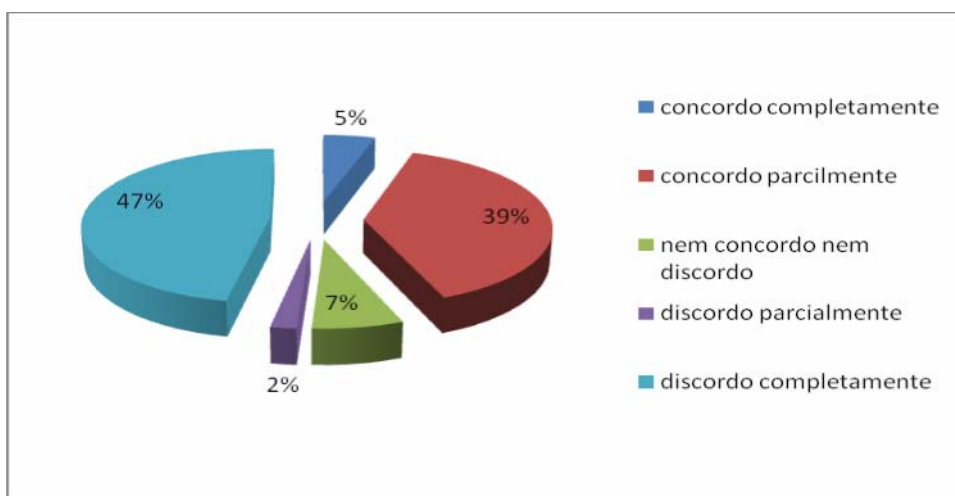
algumas restrições, pois optaram pelo concordo parcialmente e não pelo concordo completamente.

Gráfico 13 - O PDE/PR e o processo de aprendizagem do professor



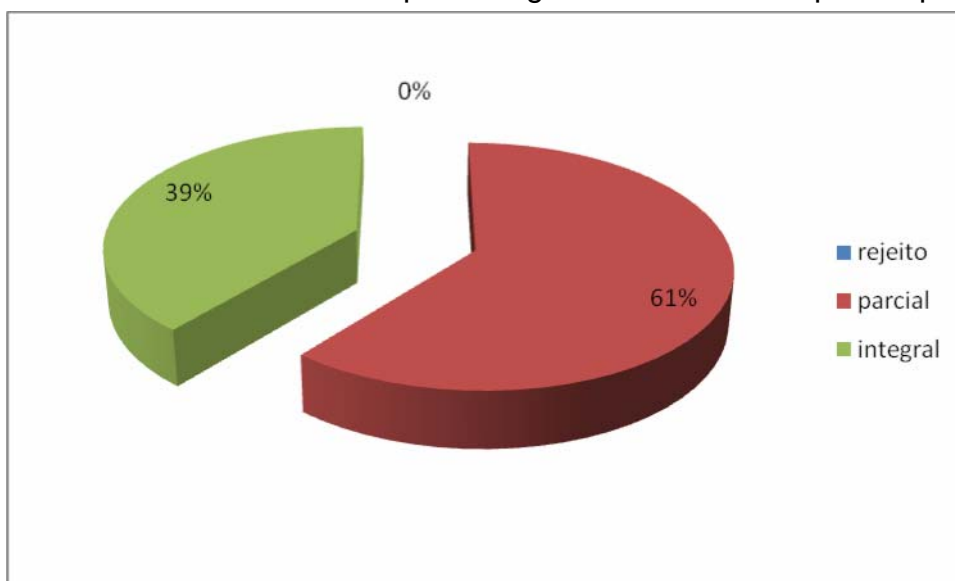
Fonte: A autora (2012).

Há no decorrer do processo de formação continuada de professores uma relação de incertezas, desconfianças e de não aceitação, o que acaba gerando conflito entre o que está sendo aprendido no curso de formação e a prática do professor. De acordo com Gatti e Barreto (2009), o fato dos vários processos de formação continuada, não raramente, serem recebidos com ceticismo e mesmo severamente criticados pelos professores, ficou demonstrado por meio da pesquisa empírica junto aos professores PDE da UEL no gráfico 14, quanto aos conflitos entre a aprendizagem no PDE/PR e a sua prática. Portanto, esse sentimento é compartilhado por 44% dos professores, um número significativo.

Gráfico 14 - Conflito entre a aprendizagem no PDE/PR e a prática

Fonte: A autora (2012).

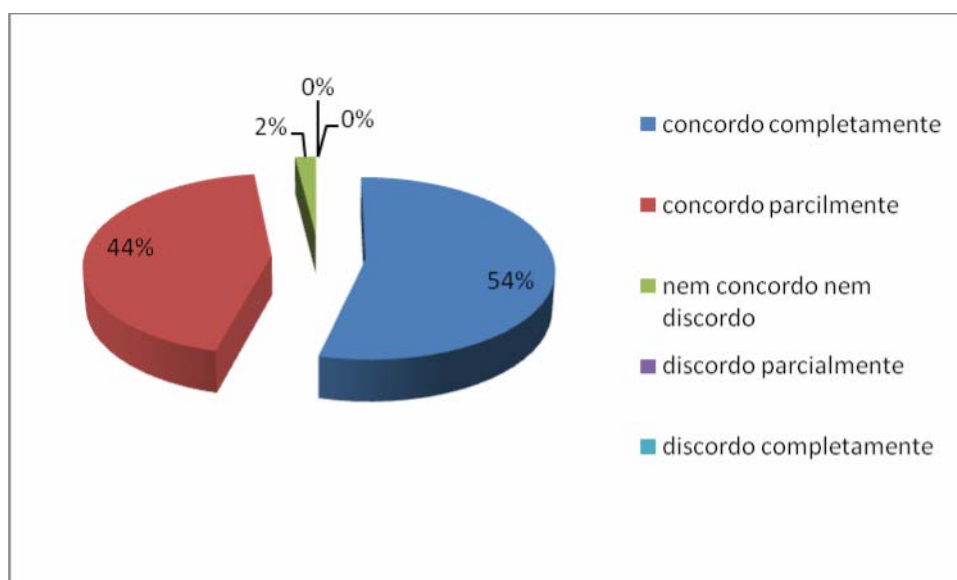
Pela análise da variável adoção da aprendizagem do PDE/PR demonstrada no gráfico 15, observamos que não há rejeição dessa aprendizagem, o que nos leva a concluir que o conflito entre a aprendizagem e a prática é superado, pela adoção da aprendizagem do programa por 39% dos professores de forma integral e por 61% dos professores de forma parcial. No entanto, torna-se necessário adentrarem investigações que destrinchem essa parcialidade para compreendermos mais profundamente como os professores relacionam os saberes adquiridos durante o curso com os saberes da sua experiência.

Gráfico 15 – Influência da aprendizagem no PDE/PR na prática pedagógica

Fonte: A autora (2012).

No gráfico 16, analisamos que as aprendizagens adquiridas no PDE/PR legitimam a prática dos professores, fato assinalado por 98% dos professores que concordam com a assertiva. Destacamos que a maioria composta por 54% dos professores concordam plenamente, 44% concordam parcialmente e 2% nem concordam nem discordam. A análise das respostas a essa questão indicam que o diálogo entre IES e Educação Básica se concretiza e que, na visão dos professores PDE/PR não há um abismo entre a sua prática na escola e o que preconizam os estudos no decorrer do curso. Tal análise é significativa, porque vai em direção contrária do que alguns gestores avaliaram.

Gráfico 16 – Relações entre aprendizagem no PDE/PR com a prática pedagógica anterior



Fonte: A autora (2012).

Ao aceitarmos todas as variáveis analisadas quanto à aprendizagem dos professores, inferimos que o professor afirma que ocorre a aprendizagem no PDE/PR, fato que potencializa o programa, o que é caracterizado por uma ruptura aos cursos fragmentados e de curta duração.

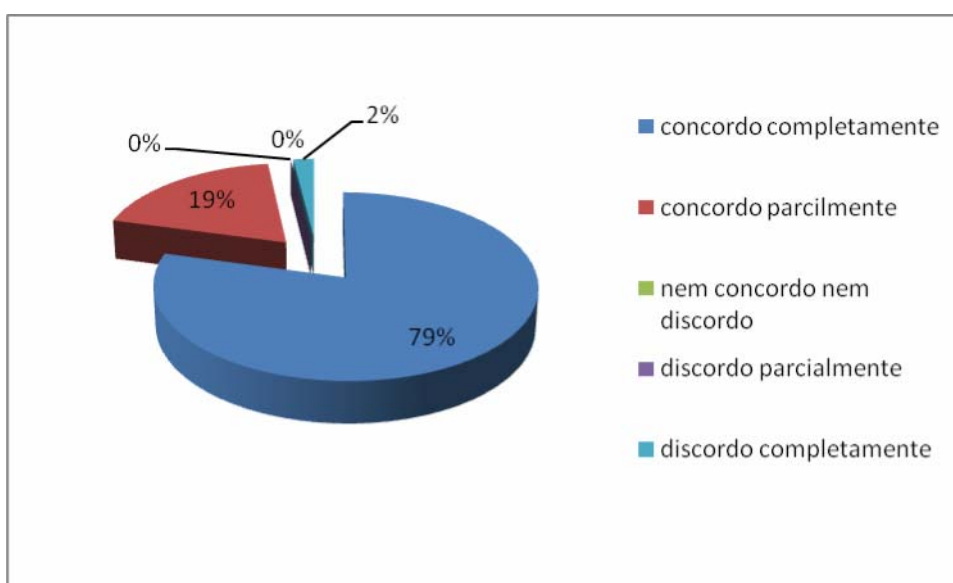
5.1.3 Caracterização da Prática Pedagógica

O que denominamos “prática” são experiências de trabalho tomadas ao longo do tempo de serviço do professor que proporciona a flexibilidade, a

retomada, a reprodução a fim de produzir a própria prática profissional (TARDIF, 2002). Os professores concordam que o PDE/PR proporcionou a reflexão sobre a sua prática, o que pode ser explicado, considerando que o tempo de inserção no programa é maior do que identificado nos programas anteriores, marcados pela fragmentação.

Nóvoa (1995), Tardif (2002), Pimenta (2010) e Libâneo (2011) assinalam a importância na promoção de uma formação de professores, que atente para a concepção dos mesmos como agentes e responsáveis pelo seu processo de formação, de forma contextualizada às questões sociais, econômicas, políticas e culturais. Ao identificar um problema presente na Educação Básica, o professor passa a refletir sobre as reais necessidades de enfrentamento, atendendo a um dos pressupostos do programa e com isso, repensando sua prática.

Gráfico 17 – Reflexões entre o PDE/PR e a prática



Fonte: A autora (2012).

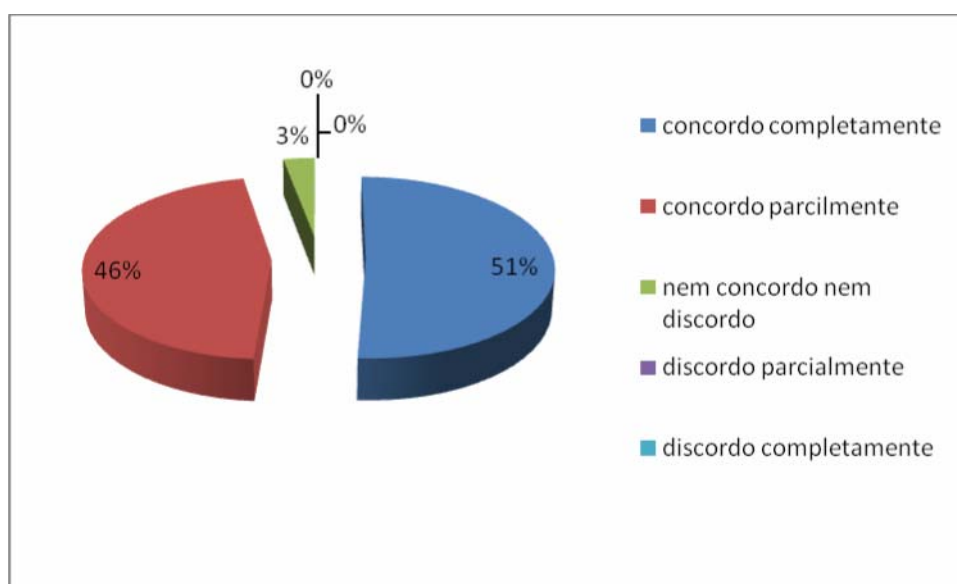
No gráfico 18, analisamos o questionamento da prática do professor em relação aos seus pares. Como resposta, obtivemos que um pouco mais que a metade concordam plenamente, 46% concordam parcialmente e 3% não concordam nem discordam.

Destacamos que, para Nóvoa (2008, p.231), “é importante que se caminhe para a promoção da organização de espaços de aprendizagem entre os pares, de trocas e de partilhas”. Sendo assim, no PDE/PR foi criado espaço de

aprendizagem entre os pares, a partir do GTR, da Intervenção Pedagógica, da convivência com professores de diferentes escolas e da universidade, proporcionando o questionamento da prática do professor em relação aos seus pares.

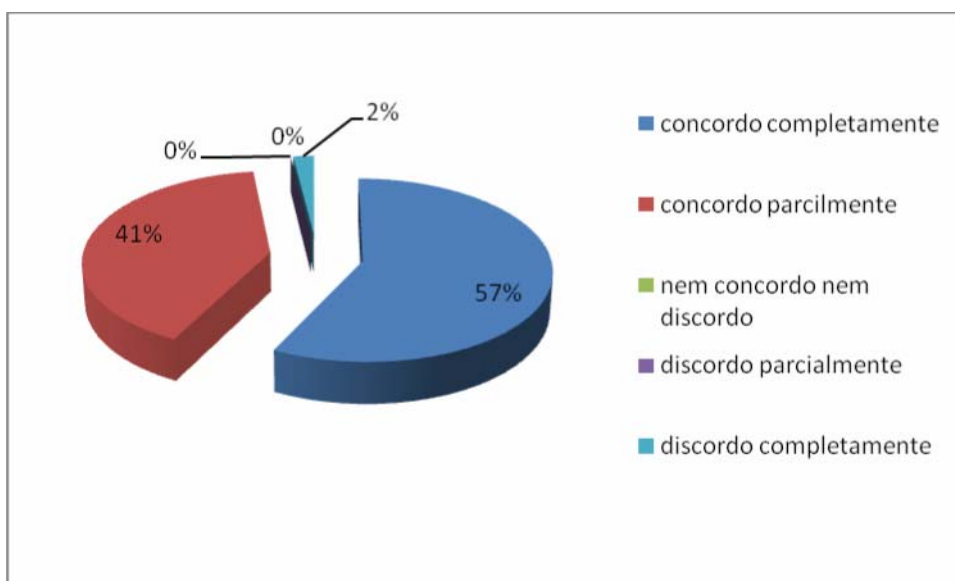
Pensamos que a partir desse questionamento da nossa prática na relação com os pares, estabelece um reconhecimento quanto aos participantes de um grupo aprenderem uns com os outros. (TARDIF, 2002).

Gráfico 18 - O PDE/PR e a relação com os pares



Fonte: A autora (2012).

O gráfico 19 evidencia que 58% dos professores concordam completamente, 41% concordam parcialmente e 1% discordam completamente quanto à aplicabilidade da formação no PDE/PR ter proporcionado a aplicação ao cotidiano escolar.

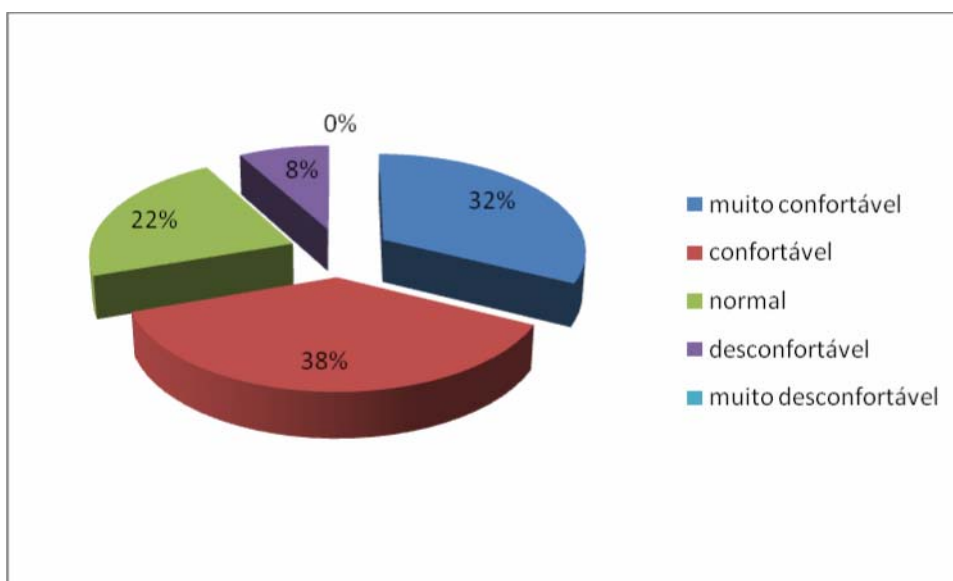
Gráfico 19 - O PDE/PR e a aplicação no cotidiano escolar

Fonte: A autora (2012).

Ao caracterizarmos a prática pedagógica dos professores PDE entrevistados constatamos que o PDE/PR proporcionou reflexão, questionamento em relação aos pares, continuidade no cotidiano escolar, o que demonstra ser mais uma potencialidade do programa, uma ruptura com relação aos cursos de curta duração para formação continuada de professores oferecidos anteriormente.

5.1.4 Caracterização do Grupo de Trabalho em Rede

Para estudarmos o impacto do GTR na formação continuada dos professores, iniciamos a análise a partir do sentimento do professor PDE com relação à função de tutor. Analisamos a variável representada no gráfico 20, onde relatam que 32% sentiram-se muito confortável, 37% confortável, 22% normal e 8% desconfortável. Embora seja uma experiência nova o fato de ser tutor no GTR, é uma tendência evidenciada nos documentos do governo federal quanto à formação de professores por meio do ensino à distância.

Gráfico 20 - A função de tutor no GTR

Fonte: A autora (2012).

Essa questão foi complementada com respostas abertas, devido à importância da mesma quanto ao uso da tecnologia virtual. Identificamos professores PDE que se sentiram desconfortáveis em sua função de tutor do GTR.

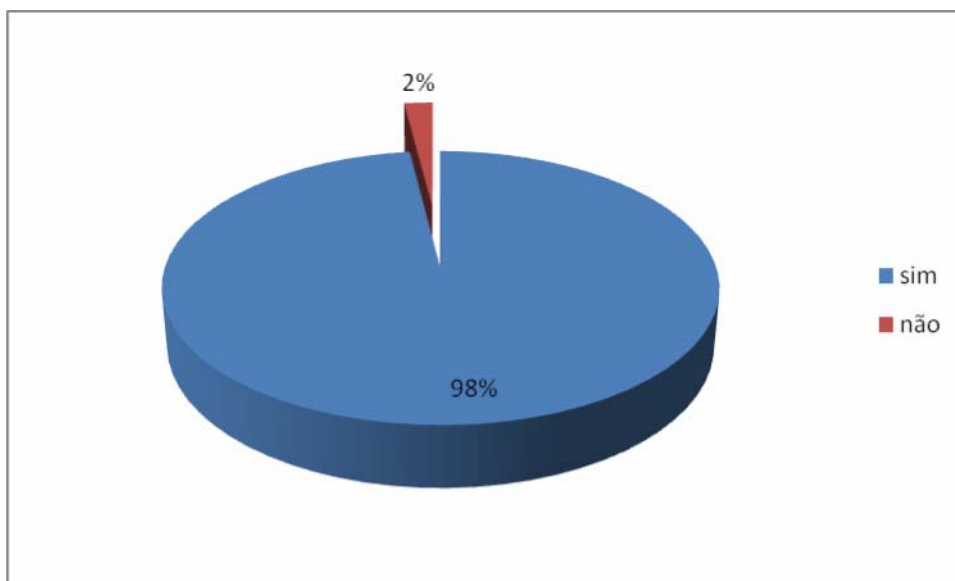
Destacamos a resposta de uma professora do ano de 2007, primeira turma, que teve dificuldades para acessar a plataforma, em função de não ter realizado o curso de tutoria, o que demonstra que o programa vai se estruturando no decorrer do tempo. O pouco entendimento dos participantes nas intenções expressas dos textos e dificuldades de acesso, prejudicam o andamento dos trabalhos, aliado à necessidade de incentivar o tempo todo os cursistas a terminarem o curso.

Com relação aos professores que se sentiram confortáveis na condição de tutor, os pontos positivos evidenciados foram: *é como uma atividade docente, sintonia em relação a teoria e prática, experiência em cursos anteriores em EAD, participação anterior no GTR, preparação para atuar como tutor, informações claras e objetivas, monitor para acompanhando das atividades com o objetivo de orientar quando necessário, compartilhar da produção, interação com os pares, troca de experiências, orientações da equipe do núcleo e de colegas, segurança pelo embasamento oferecido durante as orientações, diálogo, experiência contribuindo também para o meu crescimento profissional, ter conhecimentos*

tecnológicos, além do orientador ter proporcionado segurança e necessidade de aprender muito para ensinar.

O gráfico 21 evidencia que os objetivos do GTR foram atingidos para 98% dos professores PDE e apenas para 2% não foram cumpridos.

Gráfico 21 – O GTR e o cumprimento dos objetivos



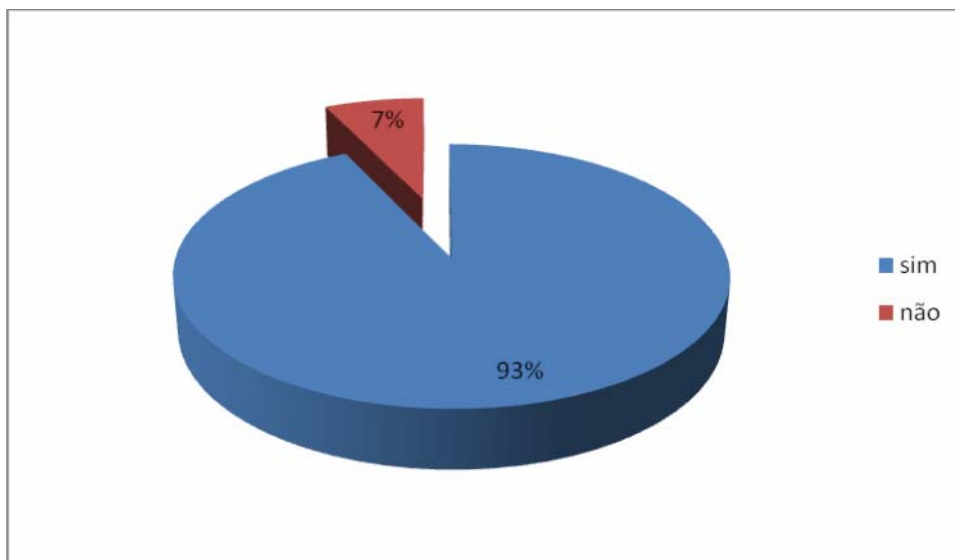
Fonte: A autora (2012).

Na opinião dos professores PDE, ocorreu a socialização dos conteúdos e da implementação da proposta pedagógica entre os pares. Além de proporcionar aos professores da rede que não estão em formação a progressão da carreira do professor.

Para Nóvoa (2001, p. 1), “[...] toda formação é autoformação”, nesse sentido o GTR proporciona a autoformação, tanto ao professor PDE quanto ao professor da rede, por meio da produção colaborativa do material didático, com discussões e interações que levam a reflexão.

Para Pimenta (1999, p. 29), “[...] a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”.

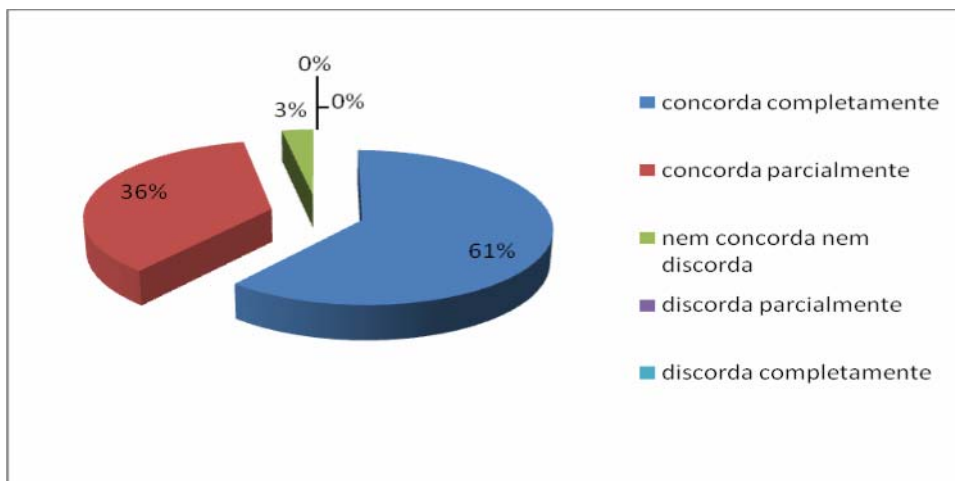
Fica evidente, que a partir da análise da variável autoformação apresentada no gráfico 22, que 98% dos professores PDE responderam que o GTR proporciona a autoformação enquanto que 2% responderam que não.

Gráfico 22 - O GTR e a autoformação

Fonte: A autora (2012).

Com essas evidências, percebemos que o professor se assumiu como responsável pela sua formação, levando a uma reflexão a partir dos fundamentos teóricos-metodológicos do programa e da prática cotidiana do professor, primando pela autoformação e pelo uso das tecnologias, mesmo que induzidos a fazer uso dessa ferramenta.

No gráfico 23, destacamos que 61% dos professores entrevistados assinalam que concordam plenamente, 36% concordam parcialmente e 3% não concordam nem discordam, que o GTR proporciona a troca de experiências entre as diversas regiões do estado.

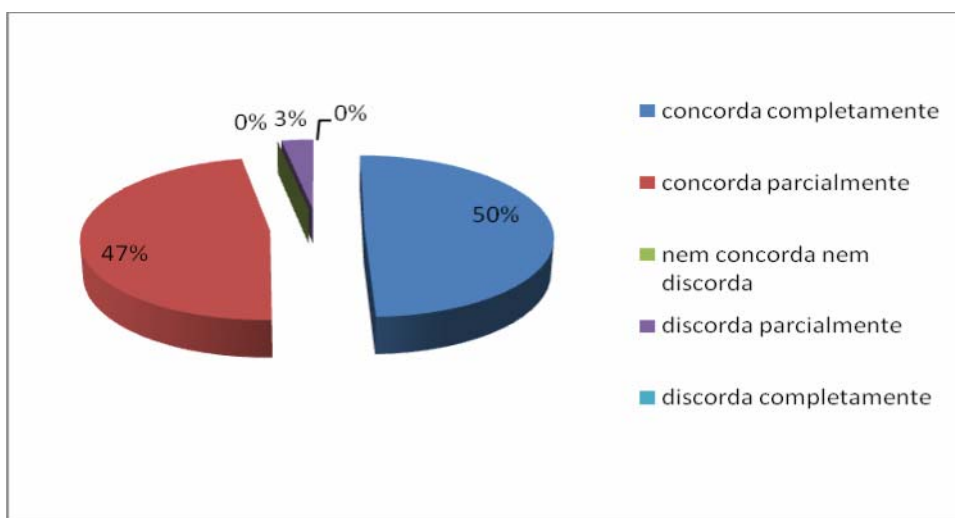
Gráfico 23 - O GTR e a troca de experiências entre as diversas regiões do estado

Fonte: A autora (2012).

Compartilhar os saberes experienciais com professores de diversas regiões é mais fácil por meio virtual, por ser rápido e pelo fato do professor poder acessar o ambiente virtual no momento que tiver disponibilidade.

O gráfico 24 mostra que 49% concordam completamente, 47% concordam parcialmente e 2% discordam completamente quanto à suficiência do tempo destinado as atividades do GTR.

Gráfico 24 – Tempo para o GTR



Fonte: A autora (2012).

Consideram o fato do tempo para realização ser insuficiente devido ao GTR ocorrer quando o professor já retornou à sala de aula, além de falhas no sistema; problemas de conexão. Também, pelo período em que é disponibilizado, normalmente ao final dos bimestres (época de entregar notas), os professores acessavam menos a rede e as atividades ficavam para última hora. Os participantes, precisavam de mais tempo para leitura, falta de hábito com este tipo de curso e a dificuldade com os recursos da informática, problemas técnicos no computador pessoal, poucos computadores que funcionam bem na escola, professores que escrevem apenas para completar as etapas dificultando a troca de experiências.

Quanto ao tempo ser suficiente, justificam que os participantes não pesquisaram para interagir, somente respostas sem fundamentação teórica, ou seja, resposta relacionadas com a prática diária; obediência ao cronograma e programação para desenvolver as atividades; ambiente oferece os textos, indica as bibliografias e onde conseguiu-las (caso não esteja postada na biblioteca do curso),

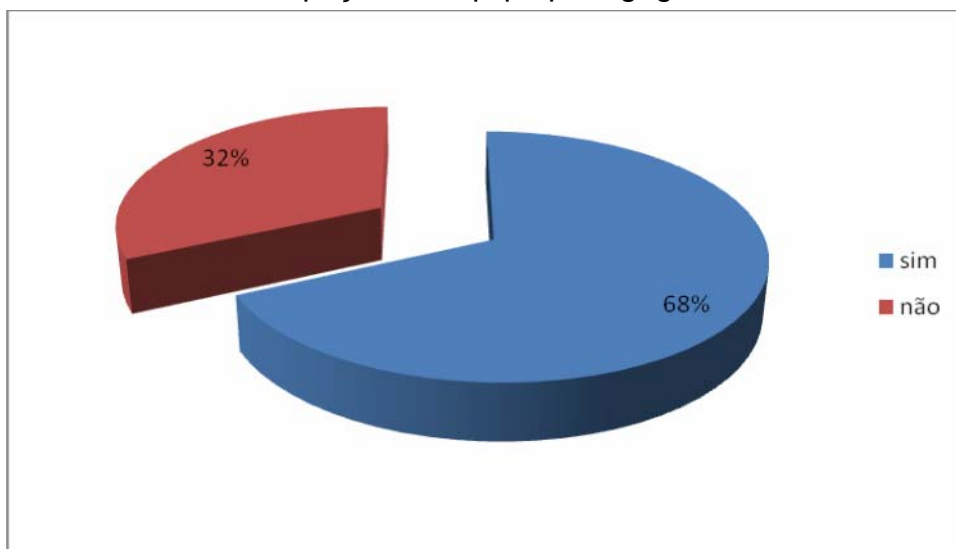
isso agiliza bastante o tempo dedicado às leituras; questões coerentes e pensadas para o tempo determinado, assessoria técnica (monitores) para ajudar/tirar dúvidas.

Mesmo com a concordância significativa, há pontos a serem considerados para melhorar a socialização das discussões e reflexões via GTR. Segundo a análise de uma professora, o GTR da turma PDE 2009 foi desenvolvido sem articulação com as demais atividades do programa. As unidades foram trabalhadas sem que o professor PDE/PR finalizasse o projeto de intervenção e a produção didática, também, em função de que ao realizar o GTR, os participantes recebem certificados, portanto, não pode ser apenas uma atividade certificadora, mas uma atividade que contempla as discussões e troca de experiências com os pares que estão em diversas regiões do estado.

Como estratégia de democratização, elaborada para socialização do conhecimento aos professores da rede pública paranaense, que não estavam em processo de formação no programa PDE/PR (Documento Síntese, 2007), a análise dos gráficos que compõem esse tópico permite, considerar uma inovação em relação aos cursos de formação dos governos estaduais anteriores, e similar aos cursos para formação continuada proporcionado no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, mas há pontos a serem ajustados, devido à falta de habilidade em trabalhar num ambiente virtual e a necessidade de organização das atividades, para não ocorrer o que aconteceu em 2009. Como inovação, sugerimos que o professor aprenda a trabalhar dois espaços: o real e o virtual incorporando-o a sua prática cotidiana.

5.1.5 Intervenção Pedagógica

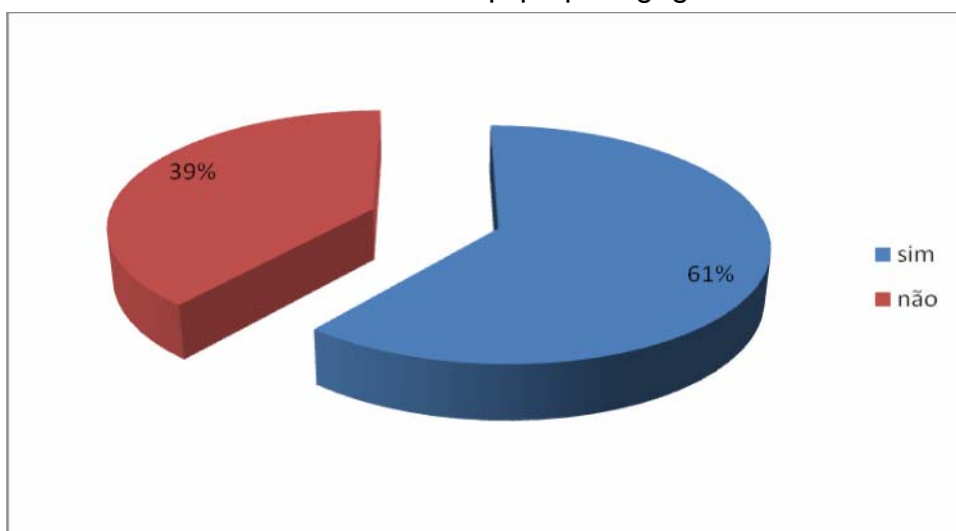
Para que ocorra uma intervenção pedagógica e essa continue no cotidiano escolar, achamos necessário o envolvimento de todos os segmentos da escola. Nesse sentido, indagamos sobre a previsão da participação da equipe pedagógica no projeto de intervenção. As respostas estão representadas no gráfico 25. Identificamos que 68% dos professores fizeram a previsão e 32% não fizeram.

Gráfico 25 – Participação da equipe pedagógica

Fonte: A autora (2012).

Como essa atividade depende do envolvimento do coletivo da escola, pensamos que seria indispensável a participação da equipe pedagógica, em função da organização do trabalho na escola.

No gráfico 26, são apresentadas os percentuais de envolvimento da equipe pedagógica, diminuindo em relação à questão anterior, pois algumas intervenções onde haveria a participação da equipe não ocorreu, ficando distribuída em 61% as que se envolveram e 39% os que não se envolveram, variável que precisa ser melhor trabalhada, diante da responsabilidade do papel das equipes pedagógicas nas escolas.

Gráfico 26 - Envolvimento da equipe pedagógica

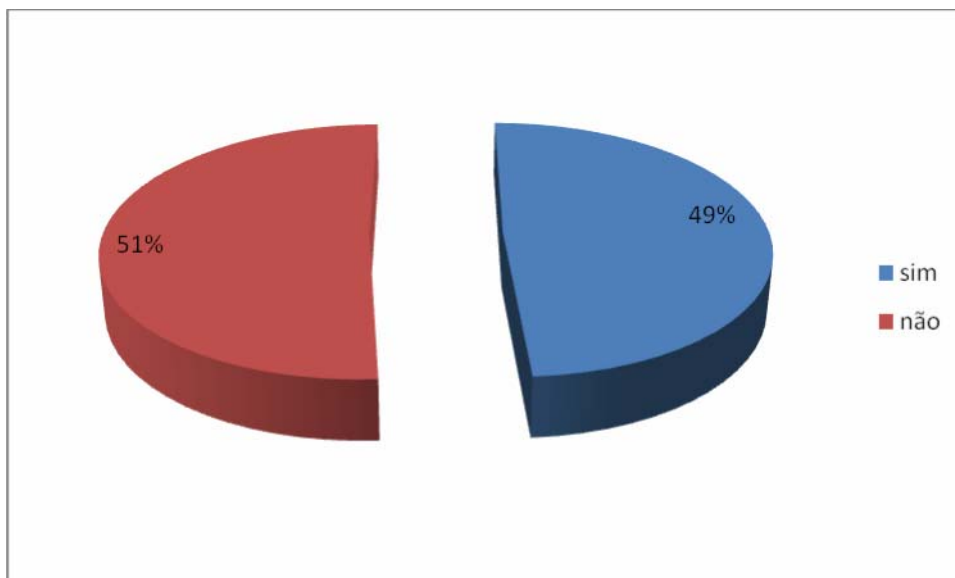
Fonte: A autora (2012).

Segundo os professores entrevistados o envolvimento ocorreu: *de maneira informal em discussões em alguns momentos na sala; diretamente com os alunos; supervisão, orientação e aconselhamento; facilitaram a aplicação e desenvolvimento das atividades; acompanharam o desenvolvimento do projeto e avaliação, além de suporte pedagógico quando necessário; organização no espaço escolar; preparação de materiais; participação dos cursos, reflexão sobre o tema, (houve em minha escola mudança de prática pedagógica, após estudo do tema); fiscalizando se as atividades propostas estavam sendo aplicadas, observando o rendimento dos alunos, as etapas realizadas e a forma como os alunos estavam recebendo essa nova proposta de metodologia, enfim controlando os resultados; no controle da indisciplina, respondendo a pesquisa e participação no grupo de estudo; apoio técnico; discutia as ações e acompanhava a implementação, dando sugestões; análise e incentivo para a realização da atividade.*

Os que relataram que não houve envolvimento, afirmam que: somente vistaram os documentos ao final, na hora da entrega ao NRE, muitos pedagogos nem sabiam o que era o PDE (isto é, por não querer se envolver); não houve a participação da equipe pedagógica e a avaliação foi intermediada por professores participantes.

Registramos a justificativa de um professor PDE que afirmou “*a equipe tomou conhecimento da intervenção, porém acompanharam à distância devido a falta de tempo e pessoal, as informações eram passadas por relatos e se houvesse solicitação de ajuda a equipe intervinha. O trabalho foi apresentado e os resultados foram mostrados à equipe que aprovou o trabalho. Na verdade, apenas foram informados*”.

No gráfico 27, analisamos se no projeto de intervenção havia a previsão quanto à participação do diretor, 49% dos professores afirmaram que não e 51% que sim.

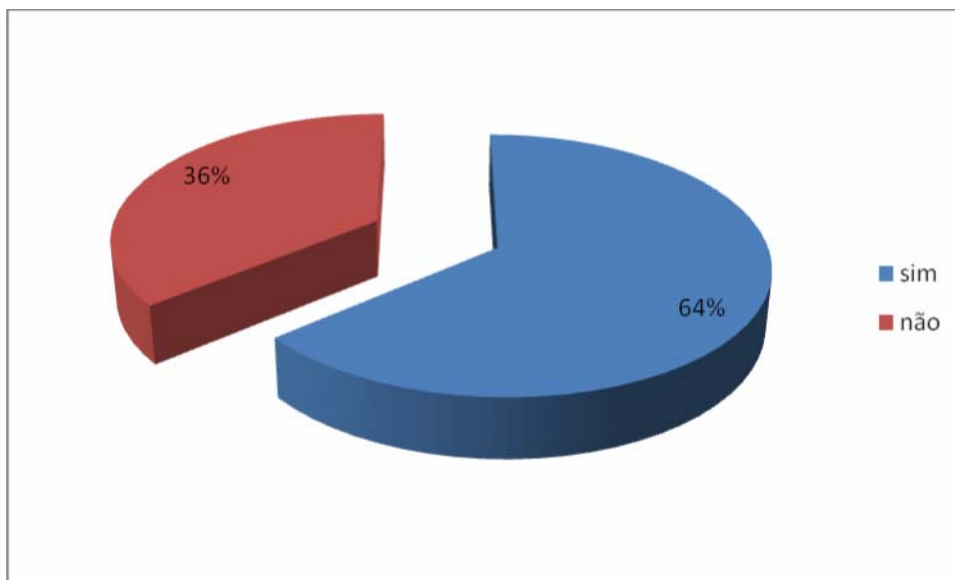
Gráfico 27 – Participação do diretor

Fonte: A autora (2012).

No gráfico 28 demonstra que houve um aumento significativo da participação do diretor em relação à previsão, sendo que 64% dos professores afirmaram que participaram e 36% que não participaram.

Para os professores PDE o envolvimento do diretor ocorreu na: *implementação do projeto; providenciando os materiais necessários para o projeto; na liberação do grupo de estudo; no debate particular; troca de experiências através de discussões; participação no GTR; facilitando o desenvolvimento e aplicação do projeto junto à comunidade escolar; suporte pedagógico e administrativo quando necessário; reprodução do material didático; apoio nas ações propostas; discussão da aplicação do trabalho e os resultados obtidos; atendendo ao que estava ocorrendo, em saber quais atividades estavam sendo realizadas e quais os resultados alcançados; conversa com os responsáveis dos alunos para pesquisa de campo; disponibilização de materiais necessários para o desenvolvimento dos trabalhos e acompanhamento das atividades, participação na apresentação do projeto e no final dos resultados; nas palestras e atividades práticas; no controle da indisciplina e divulgação do projeto entre os professores; respondendo questionário, nas discussões e planejamento de estratégias e, no final, quando teve que preencher a ficha.*

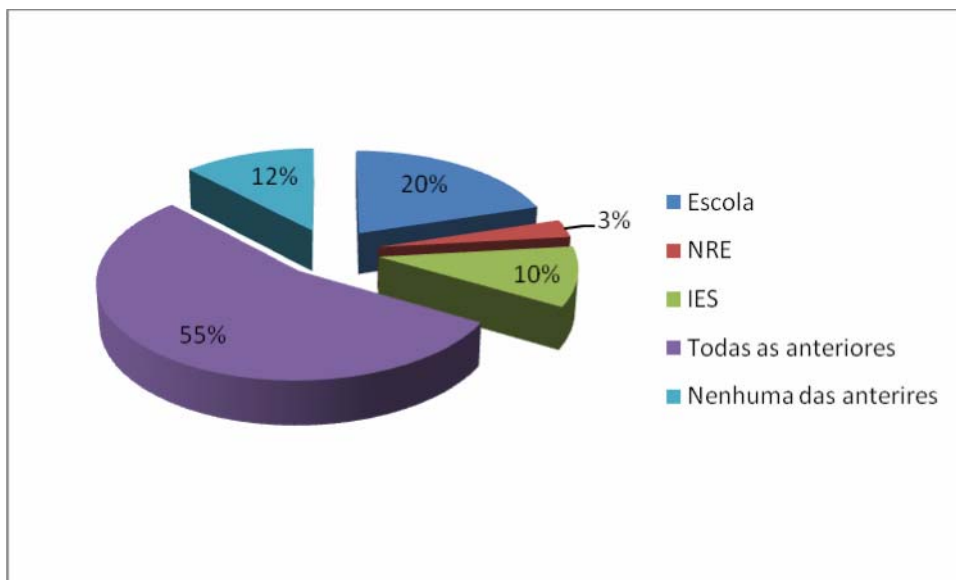
O não envolvimento ocorreu quando não tomou conhecimento do que estava acontecendo, acompanhando o projeto à distância.

Gráfico 28 – Envolvimento do diretor

Fonte: A autora (2012).

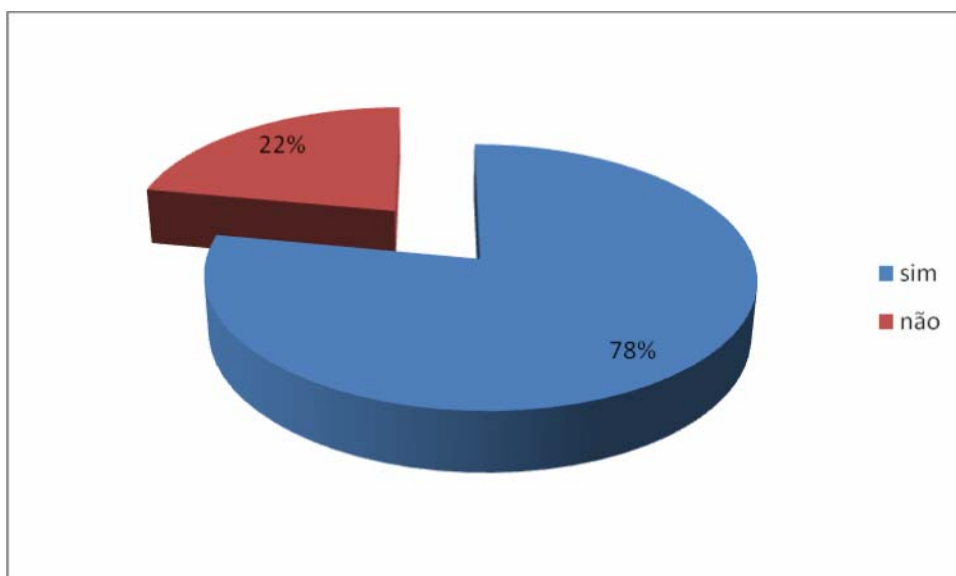
No gráfico 29, observamos as instâncias que acompanharam o projeto de intervenção pedagógica dos professores PDE. Sendo que 3% foi acompanhada pela NRE, 10% foi acompanhada pela IES, 20% foi acompanhada pela escola e 54% afirmam que foram acompanhadas por todas as instâncias e 13% afirmam que não foram acompanhadas por nenhuma das instâncias.

O acompanhamento das atividades de intervenção, embora no Documento Síntese (2007) seja de responsabilidade da escola, dos núcleos e das IES, consideramos que, como está relacionada à prática pedagógica, é de responsabilidade dos atores envolvidos diretamente com a escola, ou seja, direção e equipe pedagógica, preservando a responsabilidade de cada parceiro junto ao PDE/PR, sendo também o posicionamento do Prof. Edmilson Lenardão.

Gráfico 29 – Acompanhamento da intervenção

Fonte: A autora (2012).

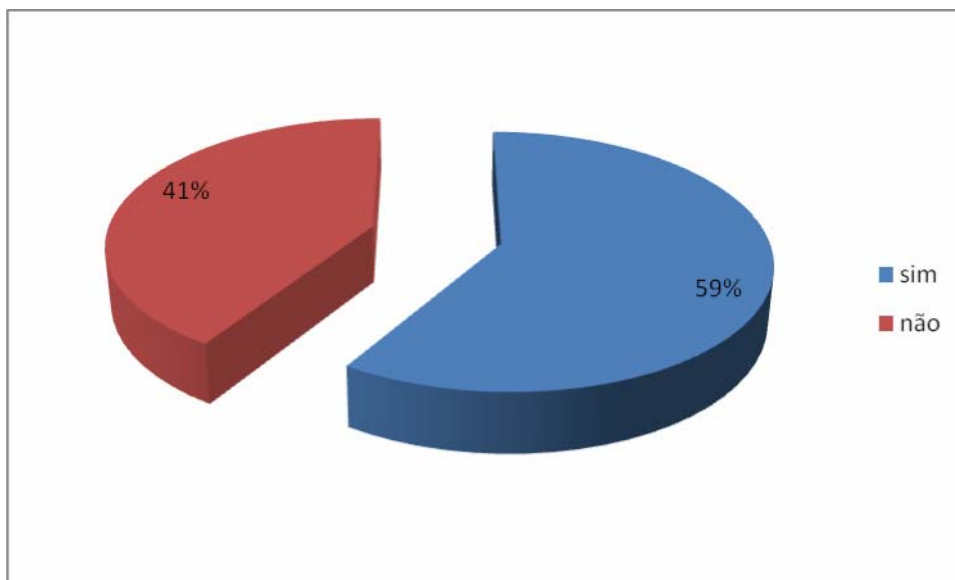
No gráfico 30, fica evidente que 78% das equipes pedagógicas das escolas tecem considerações e 22% não tecem considerações sobre as ações realizadas nas escolas. As considerações são importantes para enriquecimento das atividades propostas, pelo envolvimento e pela construção coletiva, sendo que o projeto de intervenção deve ter como prioridade a mudança da prática pedagógica.

Gráfico 30 - Considerações da equipe pedagógica sobre as ações realizadas

Fonte: A autora (2012).

No gráfico 31, analisamos se as considerações das equipes pedagógicas são discutidas com o professor orientador, como 78% apresentam considerações, dessas 46% são discutidas com o orientador e 32% não.

Gráfico 31 - As considerações da equipe pedagógica e o professor orientador



Fonte: A autora (2012).

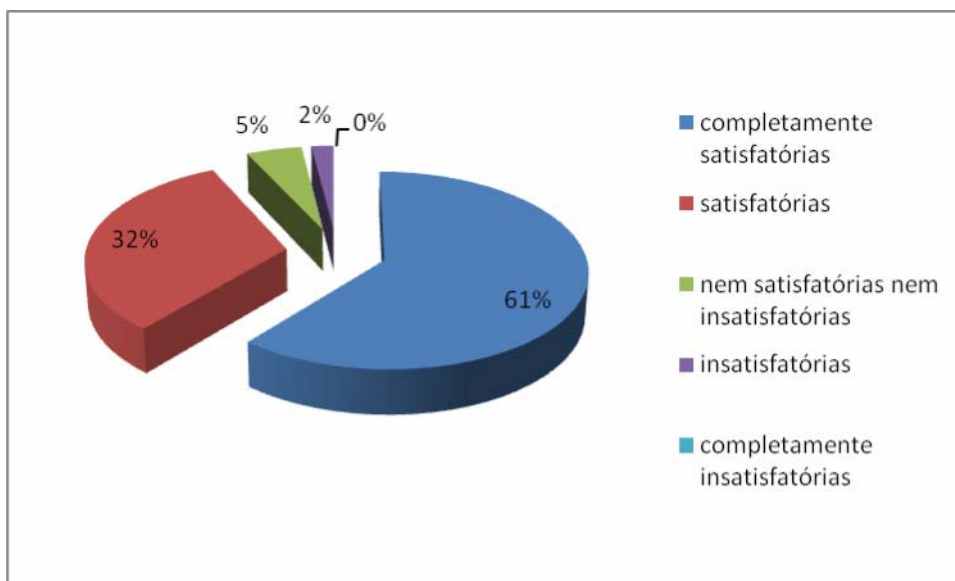
É muito interessante percebermos que um índice considerado mediano tem trazido as considerações ocorridas na escola aos orientadores da UEL, isso significa que as discussões têm um movimento que perpassa da universidade para a escola e da escola para a universidade, atingindo um dos pressupostos do programa quanto à aproximação da Educação Básica ao Ensino Superior; é o “movimento de ir e vir”, citado pela Prof^a Marlene Cainelli, que tanto faz pela professor da rede como pelo professor universitário. Mas, há a necessidade desse índice ser melhorado, ou seja, aumentar o diálogo entre as escolas e a universidade por meio dessas considerações.

Quanto à avaliação da equipe pedagógica e da direção são apresentados os resultados, no gráfico 32. Sendo que 61% foram consideradas completamente satisfatórias, 32% satisfatórias, 5% parcialmente satisfatórias e 2% insatisfatórias.

O que indagamos é se a participação das equipes e das direções apresentam um percentual em torno de 60%, como as equipes e as direções conseguem afirmar que 93% foram satisfatórias? Não haveria a necessidade de

uma maior participação das direções e das equipes pedagógicas, objetivando a construção coletiva e a mudança da prática pedagógica? A gestão escolar ainda estaria dedicando maior parte do seu tempo às questões administrativas do que as pedagógicas?

Gráfico 32 - Avaliação da equipe pedagógica e da direção

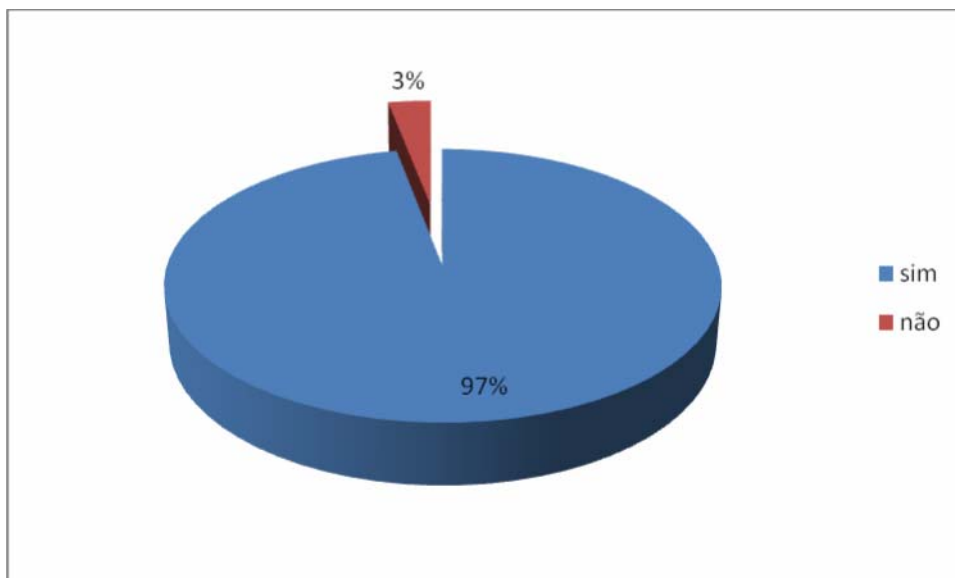


Fonte: A autora (2012).

Os dados apresentados, no gráfico 33, comprovam que 97% dos professores fazem uso da produção didática para a implementação na escola, enquanto, que 3% não a utilizaram. Ao reutilizar da sua produção didática na escola, o professor acaba por perceber que há outras formas de trabalhar, para além do conhecimento pronto e acabado dos livros didáticos, mesmo que seja para produzir conhecimentos a partir de outros autores, condição percebida pela Prof^a Marlene.

Com esses indicadores consideramos que caminhamos na direção de consolidar a concepção de que os professores da Educação Básica devem ser compreendidos e se compreenderem como produtores de conhecimento, ainda que as análises da Profa. Vera, destacadas no capítulo anterior, precisem ser consideradas.

Com isso, o objetivo da implementação pedagógica sinaliza que há um enfrentamento quanto aos problemas de pesquisa do professor PDE, e contribui para o estudo e possível superação das fragilidades e problemas identificados na disciplina/área do professor PDE.

Gráfico 33 - Uso da produção didático-pedagógica para a implementação na escola

Fonte: A autora (2012).

Para a consolidação dessa atividade, é necessário a participação de todos os segmentos da escola, acompanhando, coordenando e avaliando todo o processo, buscando a partir da intervenção pedagógica mudar a prática pedagógica, não só do professor, mas contagiando os demais pares para que ocorram mudanças no cotidiano escolar.

5.1.6 Caracterização dos Recursos

Para que os professores tenham condições de participar de um programa de formação continuada é necessário que o mantenedor da rede estadual de educação, no caso Governo do Estado do Paraná, seja o responsável pelos recursos.

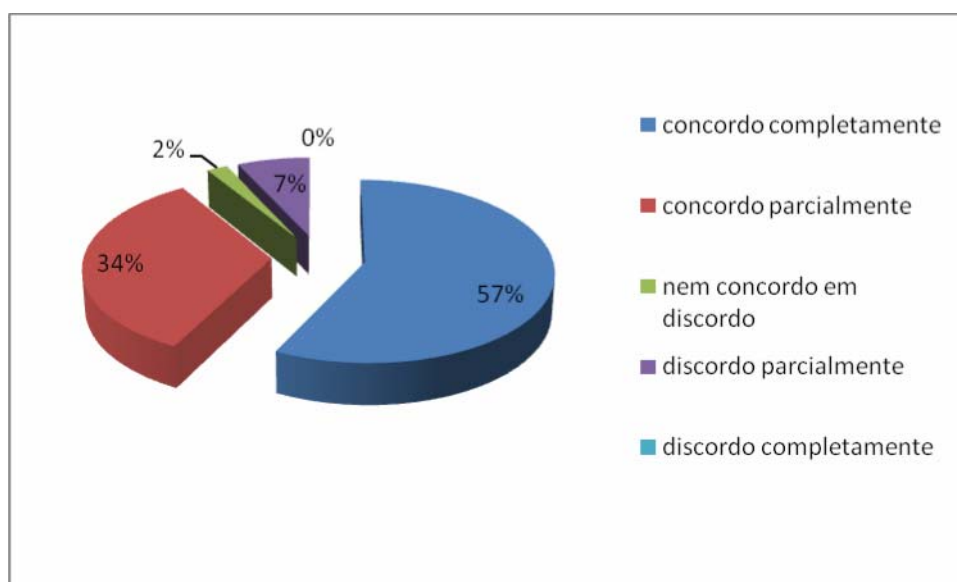
Ao indagarmos aos professores PDE se as bolsas foram suficientes, analisamos o gráfico número 36, visualizamos que 58% concordam que as bolsas foram completamente suficientes e acessíveis, 34% concordam que as bolsas foram parcialmente suficientes e acessíveis, 2% em concorda nem discordam e 7% discordam parcialmente quanto aos recursos.

Entendemos que, a partir das respostas dos professores PDE entrevistados, os recursos financeiros são considerados suficientes, o que contempla as condições propostas pelo programa de forma aceitável, dado à

necessidade de deslocamento das cidades circunvizinhas a UEL e despesas com alimentação e estadia.

Nos modelo de “capacitação” da Universidade do Professor, os professores eram transportados por ônibus, tinham estadia nas casas do local e faziam as alimentações em um restaurante, portanto, os professores não tinham a liberdade de decidir o que precisavam. As bolsas do PDE/PR são avanços em relação ao programa do governo anterior, devido a possibilidade do professor receber diretamente na sua conta e poder decidir por iniciativa própria onde comer, onde dormir e como se deslocar.

Gráfico 34 - Adequação das bolsas



Fonte: A autora (2012).

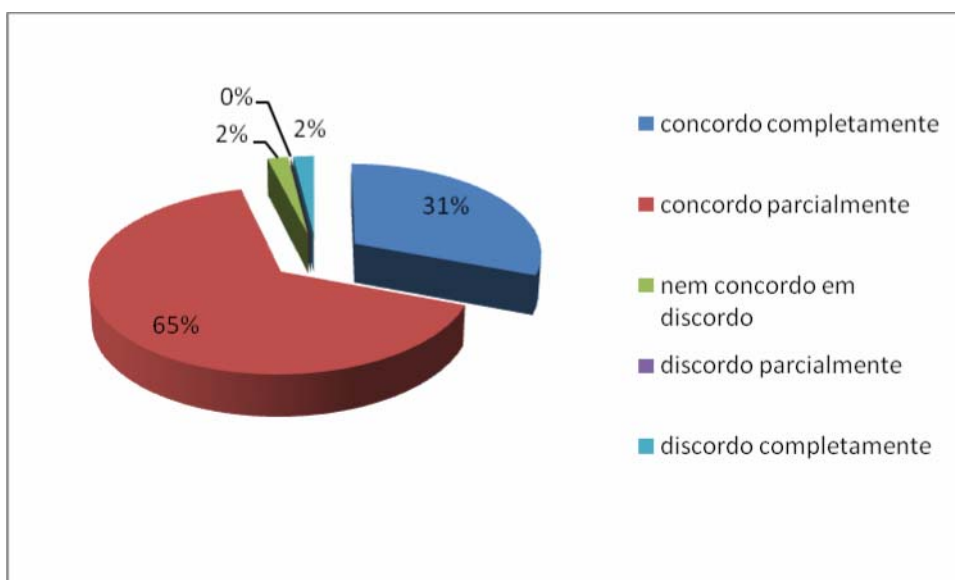
Quanto aos recursos tecnológicos, há avanços em relação aos programas de formação dos governos estaduais anteriores e permanência do PDE/PR se comparados aos programas do Governo Federal, os indicadores são apresentados no gráfico 35.

Os professores que concordam parcialmente afirmam que falhas no sistema, problemas de conexão, sistema fora do ar ou funcionamento muito mal, dificuldade com os recursos da informática, problemas técnicos no computador pessoal, poucos computadores que funcionam bem na escola, são motivos que atrapalharam o acesso ao uso dos recursos tecnológicos.

A professora número 25, do ano de 2007, que não concorda e nem discorda, afirma que: *a falta de hábito com este tipo de curso e a dificuldade com os recursos da informática foram os motivos que a impediram de ter acesso adequado aos recursos tecnológicos*. Esta afirmação ressalta a importância do programa em estimular o uso da tecnologia, uma inovação do século XXI.

A professora número 35, do ano de 2008, discorda completamente com a facilidade de ter acesso aos recursos tecnológicos, mas não fez nenhuma justificativa.

Gráfico 35 – Acesso aos recursos de tecnologia da informação



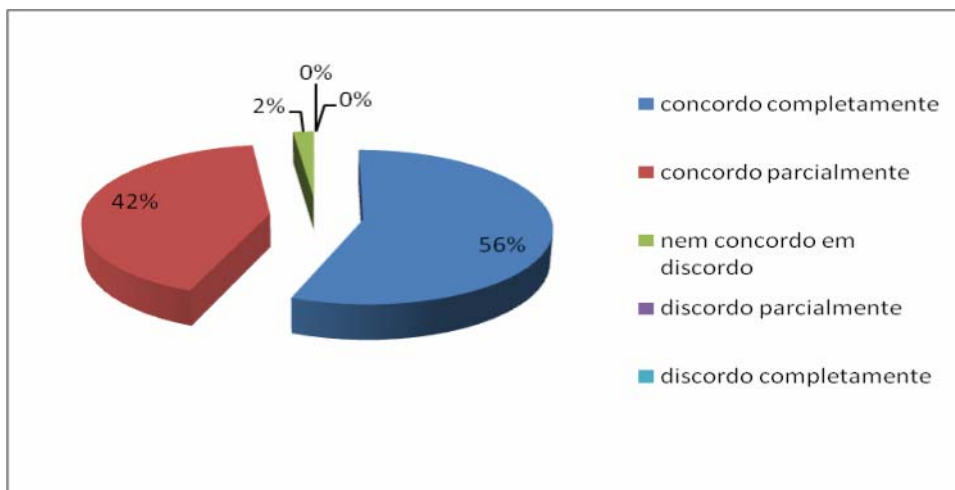
Fonte: A autora (2012).

Levando em consideração as limitações identificadas, afirmamos ser um avanço colocar os professores para entrarem em contato com os recursos tecnológicos, porque proporcionará ao professor a aprendizagem necessária para, quem sabe, tentativas de incorporar a tecnologia a sua prática pedagógica desenvolvida em sala de aula. Com relação às referências, constatamos, a partir da análise do gráfico 36, que os professores concordam que as mesmas foram acessíveis.

Registramos que a UEL colocou à disposição dos professores PDE o acervo das bibliotecas. Tal acesso reforça a concepção de que o professor é responsável pelo seu processo de formação e o “mais importante do que formar é formar-se; que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda a formação é

autoformação” (NÓVOA, 2001), diante dessa responsabilidade do professor percebemos por meio das análises que 98%, concordam quanto à acessibilidade o que nos leva a inferir responsabilidade pelo seu processo de formação.

Gráfico 36 – Acesso as referências



Fonte: A autora (2012)

Com relação à avaliação do tópico recursos materiais, percebemos que os professores concordaram que os mesmos foram disponibilizados adequadamente, portanto, o programa proporcionou condições materiais para a formação dos professores PDE/PR.

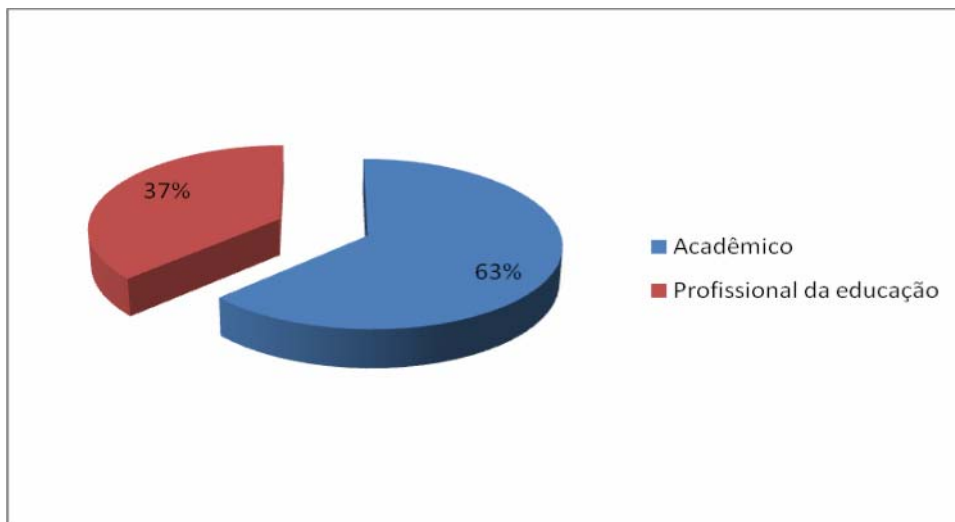
5.1.7 Caracterização do Desenvolvimento Pessoal-Profissional

Considerando o professor como responsável pela sua história de vida profissional, o impacto dos programas de formação continuada é essencial para atingir o objetivo de todo profissional, ou seja, bom resultado do seu trabalho. Para essa argumentação, é muito importante compreender como o professor PDE se sentiu durante o processo de formação na UEL, os resultados são apresentados no gráfico 37.

Sendo que 63% se sentiram profissionais da educação e 37% acadêmico. De acordo com Tardif (2002), os professores da Educação Básica não são considerados profissionais da educação, mas entre os professores do ensino superior e os professores da educação básica há uma relação de subordinação. No entanto, a partir da análise constatamos que essa relação vem sendo alterada, pois

é significativo o percentual de professores que se sentiram profissionais da educação.

Gráfico 37 – Tratamento recebido na universidade



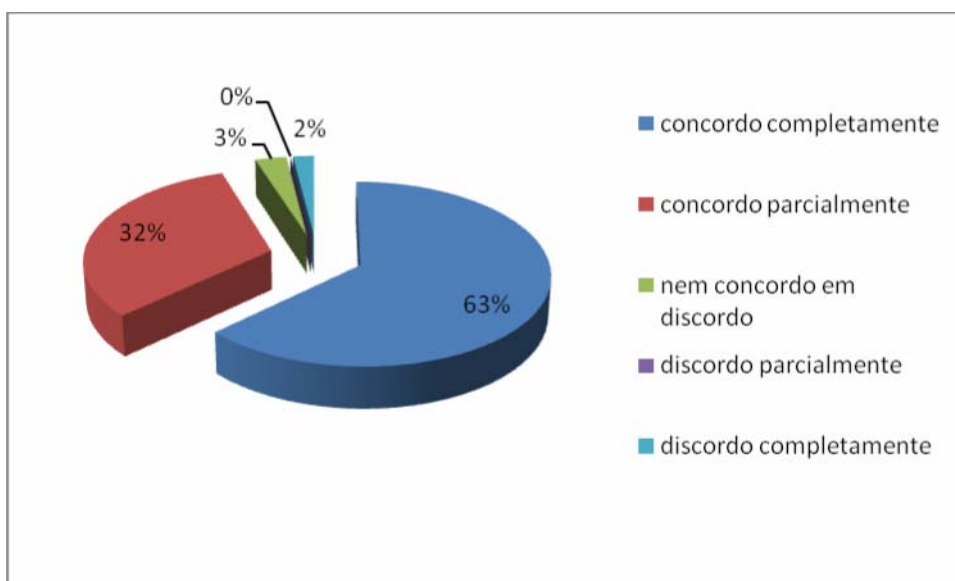
Fonte: A autora (2012).

Na entrevista aos gestores da área de humanas, percebemos que os professores são tratados como profissionais e na área de exatas e biológicas ainda existem barreiras na relação entre os professores universitários e os professores PDE.

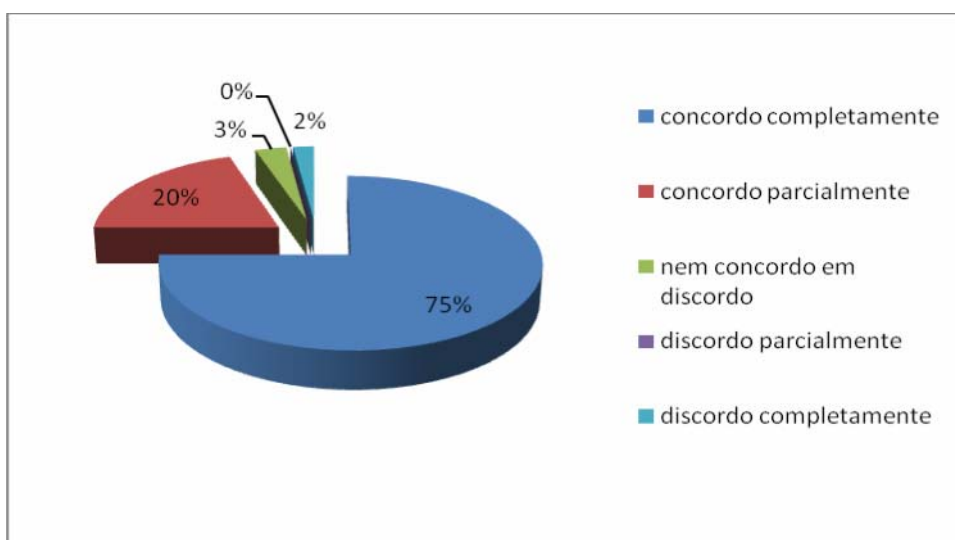
Ao perguntarmos sobre a melhora do envolvimento do professor com a educação, identificamos as respostas dos professores PDE organizadas no gráfico 38, que demonstram o índice 63% dos professores concordam plenamente, 32% concordam parcialmente, 3% não concordam e nem discordam e 2% discordam completamente.

Portanto, o tempo de formação no PDE/PR proporciona ao professor PDE um maior envolvimento com as questões educacionais, provavelmente, pela possibilidade de compreender a educação no âmbito das questões econômicas, políticas, sociais e culturais ou por poder olhar a escola fora dela.

Com maior envolvimento e conhecimento das políticas educacionais, o professor desenvolve confiança para explorar novas ideias. Podemos constatar essas afirmações baseados na análise do gráfico 39, no qual 75% dos professores entrevistados concordam plenamente, 20% concordam parcialmente, 3% não concordam e nem discordam e 2% discordam completamente.

Gráfico 38 – Envolvimento com a educação

Fonte: A autora (2012).

Gráfico 39 – Desenvolvimento de confiança

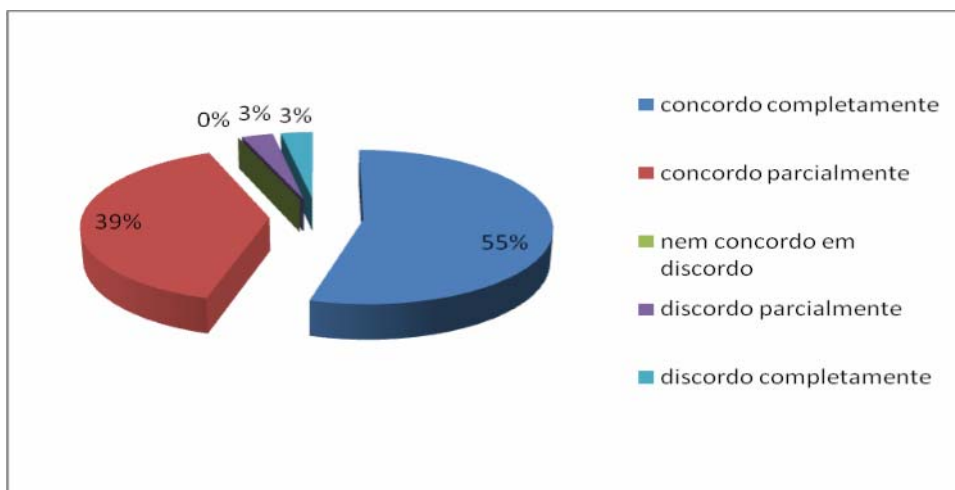
Fonte: A autora (2012).

Por essa análise, verificamos o quanto o programa PDE/PR tem feito pelos professores da rede estadual de ensino básico, essa afirmação, também, é compartilhada pela Prof^a Marlene Cainelli, pelo Prof. Edmilson Lenardão, pela Prof^a. Vera Bahl.

A seguir, apresentamos o gráfico 40 que traz a análise sobre as habilidades de comunicação dos professores PDE tornaram mais eficazes pós-PDE/PR. Somando os professores que concordam completamente aos professores

que concordam parcialmente temos 93% que afirmam que concordam, portanto, mais uma variável que demonstra o potencial do programa.

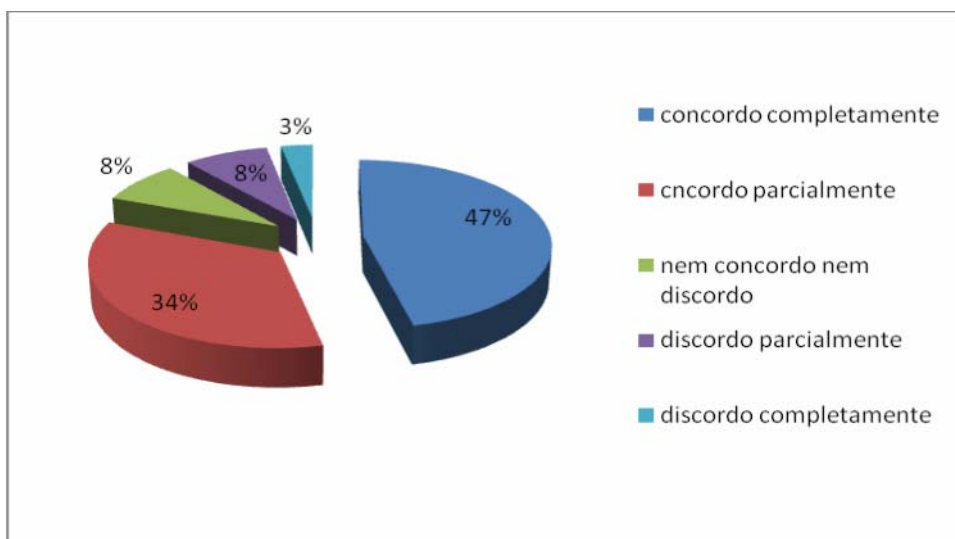
Gráfico 40 - Habilidades de comunicação



Fonte: A autora (2012).

Na sequência, analisamos a variável da confiança pessoal desenvolvida pós-PDE, representada no gráfico 41

Gráfico 41 – Desenvolvimento da confiança pessoal

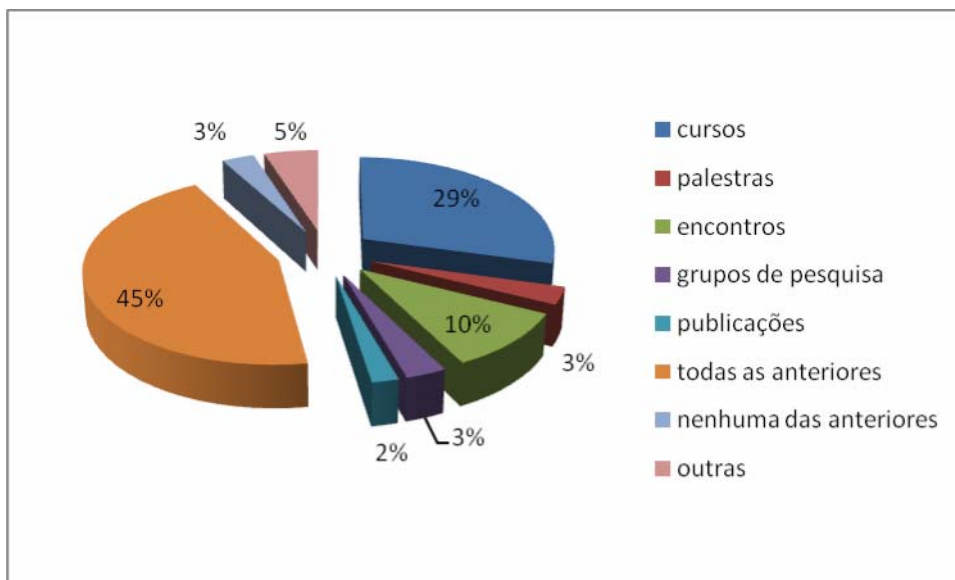


Fonte: A autora (2012).

Além das questões relacionadas ao desenvolvimento pessoal que refletem no desenvolvimento profissional, foi indagado aos entrevistados sobre a participação em eventos de extensão e percebemos pela análise dos dados, apresentados no gráfico 42, que ocorre um entusiasmo no professor que faz com que

continue seus estudos, isso já havia sido relatado pelos professores: Edmilson (2011), Marlene (2011) e Vera, gestores do programa nas suas áreas específicas na UEL.

Gráfico 42 – Participações pós PDE/PR



Fonte: A autora (2012).

Salientamos que pelas respostas obtidas que a variável analisada caracteriza uma potencialidade do programa, quanto ao desenvolvimento pessoal e profissional, para Nóvoa (1995), esse desenvolvimento sugere um processo de formação crítico-reflexivo que implica em *produzir a vida do professor* (desenvolvimento pessoal), *produzir a profissão docente* (desenvolvimento profissional) e *produzir a escola* (desenvolvimento organizacional).

As variáveis que compõem tópico desenvolvimento pessoal-profissional mostra o quanto o programa enriquece a formação, portanto, com potencial para o desenvolvimento organizacional.

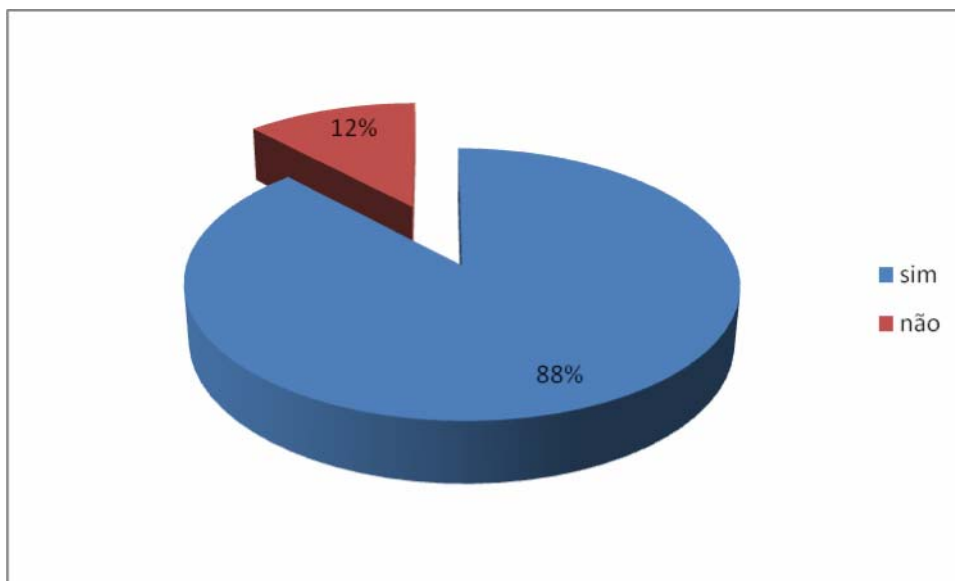
5.1.8 Caracterização da Perspectiva Funcional

No gráfico 43, analisamos se o professor PDE pretende permanecer na carreira até ascender a todos os níveis do plano de carreira.

Constatamos que 88% dos professores PDE pretendem permanecer até ascender a todos os níveis do plano de carreira, enquanto, 12 % afirmam que

não. Como esses professores, há anos já haviam atingido o último nível, e como consequência não havia estímulos para participar de cursos, esse dado é importante porque demonstra que o PDE/PR contribui para o desenvolvimento da carreira, um avanço em relação ao Programa da Universidade do Professor, que não tinha certificação, portanto, não estava vinculado ao plano de carreira.

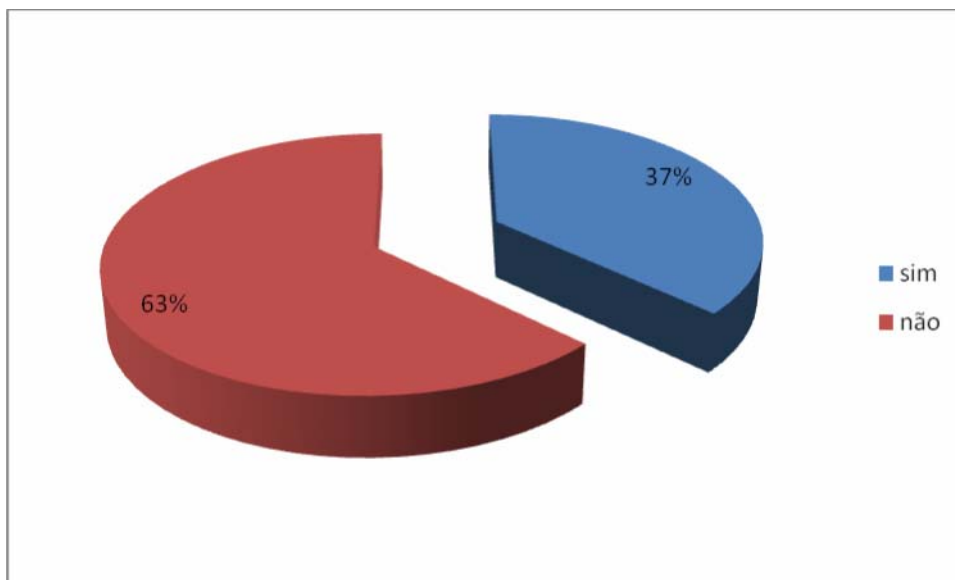
Gráfico 43 - Ascensão aos níveis do plano de carreira



Fonte: A autora (2012).

A variável analisada no gráfico 44 é o aumento do tempo de serviço após a aposentadoria pós-PDE/PR.

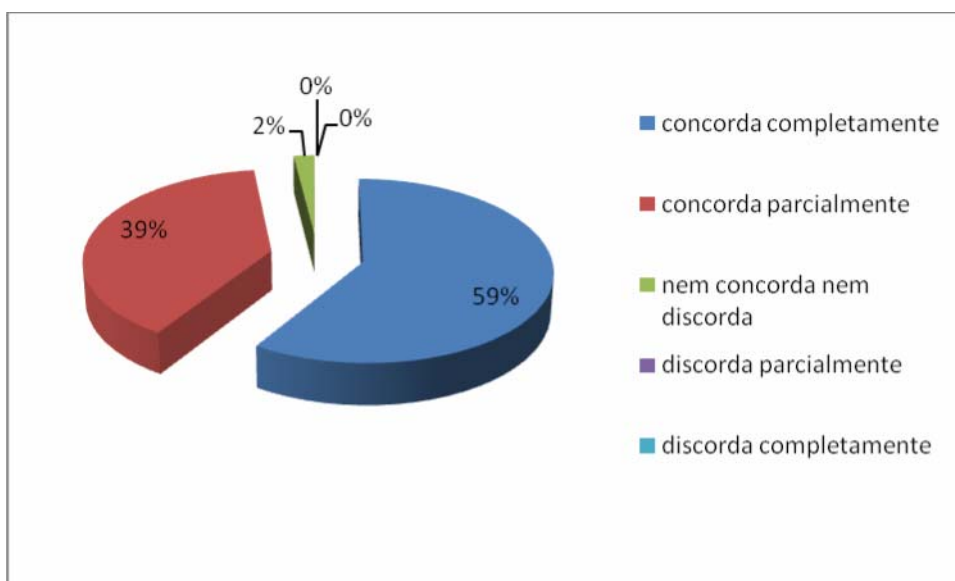
Verificamos que 37% dos professores PDE terão o tempo de serviço aumentado e 63% não. O aumento do tempo de serviço para 37% dos professores é muito positivo, devido à continuidade do trabalho dos professores com mais experiência. Essa variável já havia sido identificada pelo Prof. Edmilson ao falar dos professores que passam pelo programa e estão próximo à aposentadoria e falam em não mais se aposentar, porque têm muita coisa para ser feita e podem contribuir.

Gráfico 44 – Aumento do tempo de serviço para aposentadoria

Fonte: A autora (2012).

5.1.9 Satisfação com o Programa PDE/PR

O gráfico 45 representa os dados coletados referentes ao cumprimento dos objetivos do programa na opinião dos professores PDE.

Gráfico 45 – Avaliação quanto ao cumprimento dos objetivos

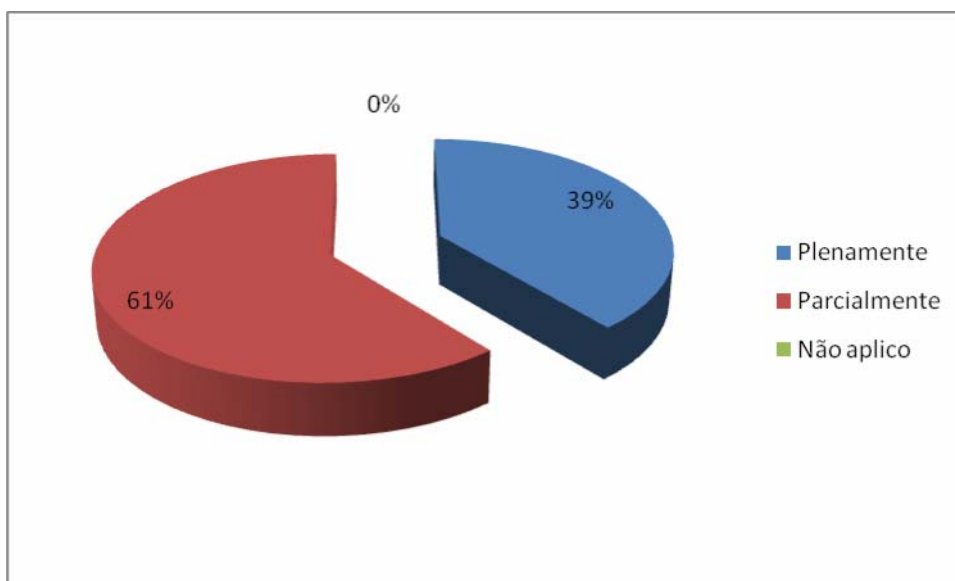
Fonte: A autora (2012).

Os dados revelam que 59% dos professores entrevistados concordam completamente, 39% concordam parcialmente e 2% nem concorda nem

discorda, quanto ao cumprimento dos objetivos do programa PDE/PR. O indicador de 98% quanto ao cumprimento dos objetivos sinalizam mais um potencial do programa.

O programa PDE/PR proporciona ao professor PDE um embasamento teórico que, aliado ao que já possui, leva ao desenvolvimento de um trabalho unindo teoria e a prática. Podemos compreender a prática a partir de Tardif (2002) como um processo de aprendizagem nos quais os professores retraduzem e adaptam a sua formação do PDE/PR. Diante dos resultados apresentados no gráfico 46, fica evidente que os professores continuam aplicando as atividades realizadas durante o período de intervenção, após a conclusão do curso, ainda que 39% aplicam plenamete e 61% aplicam parcialmente.

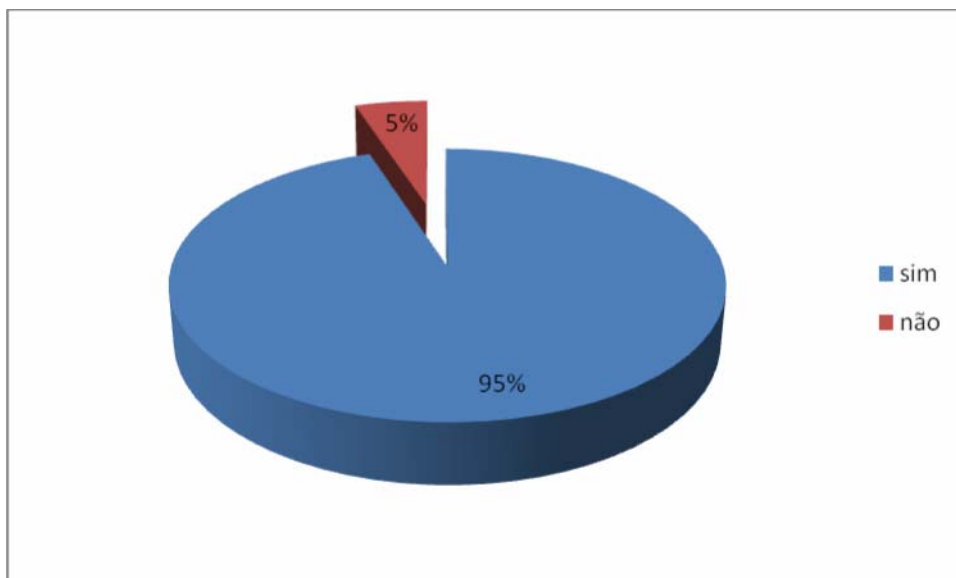
Gráfico 46 – Continuidade de aplicação no cotidiano escolar



Fonte: A autora (2012).

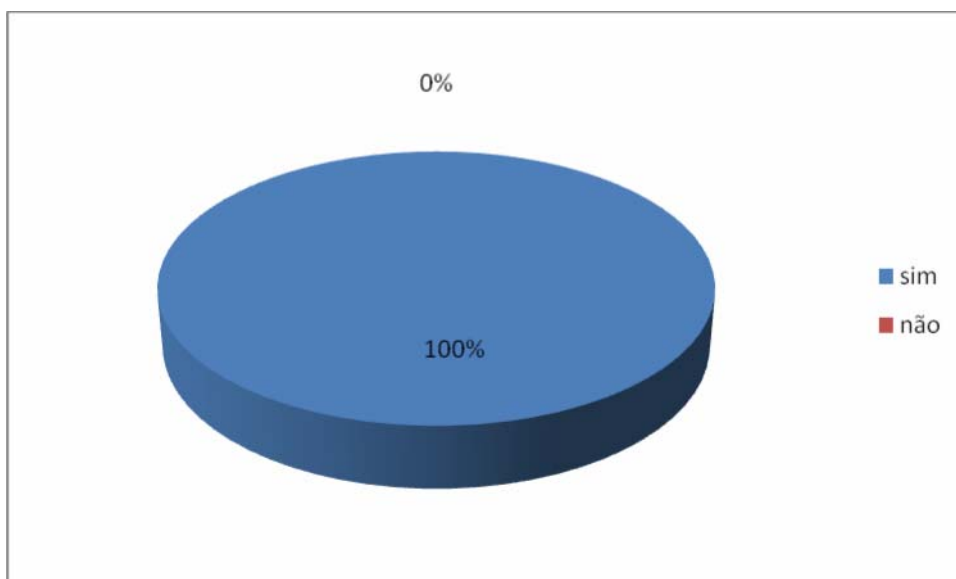
Essa análise reforça que os professores incorporam aos seus saberes as aprendizagens advindas dos cursos de formação, aliando aos que já possuem e formatando novas formas de atuação profissional ao longo do tempo.

O gráfico 47 demonstra a satisfação dos professores PDE quanto à qualidade do programa. Aos que responderam não indagamos o porquê da insatisfação? E as respostas obtidas foram: *cursos desarticulados, muito soltos, tratamento dado ao professor PDE.*

Gráfico 47 - Satisfação com a qualidade do programa

Fonte: A autora (2012).

A análise do gráfico 48 demonstra que os professores PDE recomendam o programa PDE/PR aos outros profissionais da educação.

Gráfico 48 – Recomendação do programa aos demais docentes

Fonte: A autora (2012).

Todos os professores entrevistados recomendam o programa devido à possibilidade de *novos conhecimentos teóricos e práticos; crescimento pessoal, profissional e intelectual; oportunidade única de capacitação e atualização; oportunidade de estudo; ajuda a aprofundar seus conhecimentos e atualizar suas*

práticas docentes; dedicação de tempo aos estudos; principal oportunidade de formação continuada ofertada pela rede estadual de ensino, e a mais eficaz, pois depende muito mais do empenho de cada docente no seu próprio desenvolvimento, do que outros envolvidos; conhecimento e libertação; reflexão sobre a prática pedagógica; um momento que o professor se desliga de sua rotina de trabalho, e foca os estudos e pesquisa em torno de um tema que ele escolhe; discussões, reflexões e troca de ideias sobre diferentes práticas; oportunidade muito especial para o professor retornar à Universidade para aprender e compartilhar conhecimentos; um ano de volta à universidade e as novas teorias e discussões sobre educação não tem preço; ótima formação; formação e troca de experiência; possibilita rever conceitos, uma nova visão na formação; amplia os conhecimentos acadêmicos; possibilita ver a escola e a disciplina com outro olhar; mudança de ação pedagógica na escola; integração com outros professores; ter contato com novos conceitos que estão sendo discutidos no momento atual da educação; possibilita um tempo adequado ao estudo e a elaboração de ações pedagógicas mais concretas; permite que o professor avalie sua postura em sala de aula; “capacitação”; enriquece a prática pedagógica; formação continuada; oportunidade de refletir sobre a prática docente; ausência da Escola; uma excelente forma de se dedicar ao aprendizado, se tiver vontade de aprender, é claro; amplia o leque de conhecimentos através do estudo teoria e prática; é uma rica oportunidade de crescimento intelectual, se o professor quiser estudar de verdade.

Esses aspectos selecionados refletem o porquê dos professores PDE entrevistados recomendarem o programa. Relatamos a opinião de vários professores entrevistados quanto à satisfação com relação ao programa:

- 1. É um período que há a volta aos estudos teóricos, onde a escola é vista pelo professor do lado de fora, alia-se o que você vive com o que os estudos e as pesquisas revelam. Você se atualiza e possui tempo exclusivamente para o estudo.*
- 2. O contato com uma instituição de ensino, orientadora, palestrantes, professores de outras cidades e realidades, além de leituras e estudos complementam o trabalho pedagógico de maneira muito enriquecedora dando uma injeção de ânimo, abrindo os horizontes e recebendo orientações para desenvolvermos um projeto que, até então, não tivemos*

oportunidade de realizar, sem contar o GTR, que é uma excelente ferramenta para o professor se capacitar e trocar experiências com outros professores da área.

- 3. É um momento de reflexão e volta aos estudos. Como educadores, somos estudantes profissionais e, assim, devemos buscar o aprimoramento e o PDE propicia esta condição. Após o PDE, voltei a estudar e já terminei o mestrado.*
- 4. Todo conhecimento é bem vindo e isso resulta em mudanças na nossa prática.*
- 5. Apesar de todas as restrições que possam se apresentar, as possibilidades de crescimento profissional são bastante interessantes.*
- 6. O professor precisa se “capacitar” constantemente, além, de respirar o ar acadêmico, conviver e saber o que a academia pode lhe proporcionar de conhecimento, superação e atualização. Acredito que este laço não deveria se romper com o fim do PDE.*

Com essas afirmações, entendemos que o PDE/PR cumpre com o objetivo proposto pelo programa, de acordo com a SEED (2005), o “aperfeiçoamento permanente e qualificação sistemática do professor [...] e como meta qualitativa, a melhoria do processo ensino-aprendizagem [...]”.

Com os dados coletados por meio da pesquisa, apresentamos uma visão geral sobre o cenário do PDE na UEL, a partir da visão dos professores, apesar das dificuldades de institucionalização.

Também, é valorizada pelos professores da rede a aproximação da Educação Básica ao Ensino Superior, embora o PDE/PR encontra similaridade ao Programa Vale-Saber, porém com uma temporalidade superior, proporcionando maior convívio entre docentes do ensino superior e da educação básica, o que efetivamente pode provocar mudanças na prática cotidiana, contemplando mais um objetivo do programa quanto ao redimensionamento da prática.

6 CONSIDERAÇÕES

Ao tecermos as considerações finais sobre esse percurso de pesquisa, retomamos pontos importantes trabalhados ao longo da investigação.

Este estudo originou-se no seguinte problema: **O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR, desenvolvido pela Universidade Estadual de Londrina, pode ser considerado um modelo em potencial de formação continuada de professores?** Para respondê-lo utilizamos como fontes os documentos e informações coletadas junto às pessoas envolvidas no referido programa.

Podemos afirmar sobre as políticas públicas para formação continuada de professores que, de uma forma ou outra, a um prosseguimento no Governo Lula das ações iniciadas no governo federal de FHC. Os estudos realizados por Freitas (2002, 2007), Libâneo (2008, 2011) demonstram que a ênfase no ensino à distância é encontrada nos dois governos.

Percebemos que, tanto no governo de FHC como no Governo Lula, mais explicitamente neste último, dado aos programas ofertados à rede pública, as ações tornaram-se mais articuladas envolvendo o Ministério, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e as universidades. Quanto ao estado do Paraná, as análises de Rech (1999), Souza e Silva (2001), Baraviera (2002), Sapelli (2003) e Antunes (2003) sobre a Universidade do Professor, carro chefe das políticas públicas no Governo Jaime Lerner, apontaram para a subordinação das políticas públicas paranaenses às orientações emanadas do Banco Mundial, com o objetivo de implantar, no cotidiano escolar, o Programa de Qualidade Total aplicado às empresas, além de “capacitar os professores” por meio da sensibilização.

Se, por um lado, o programa Universidade do Professor foi extremamente criticado por alguns, há pesquisadores que, paralelamente aos problemas, apontam para algumas inovações quanto à formação continuada dado à aproximação dos professores do Ensino Superior aos da Educação Básica, formação para tecnologia, atividades práticas aplicadas ao cotidiano da escola e possibilidade de discussão entre pares, aspectos destacados nos capítulos anteriores.

No Governo Requião, o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR, objeto principal deste estudo, é elaborado e implantado como parte

integrante do Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Analisamos tal programa a partir dos documentos, das vozes dos gestores (via entrevista) e de professores PDE (via questionário *on line*). Optamos por trabalhar com professores PDE/PR da Universidade Estadual de Londrina, turmas de 2007, 2008 e 2009.

Apresentar a versão inicial do Programa, como mestrado, e acompanhar as reverberações junto às Universidades, foi fundamental para adentrar, dentre outras questões, nas diferentes concepções sobre a formação continuada de professores e a relação da universidade com a Educação Básica, além de indicar as possibilidades de parceria. Neste sentido, destaca-se o envolvimento do então diretor da SETI, Professor Jairo Pacheco que, por meio do diálogo e da clareza no entendimento do papel de todos na construção do programa, valorizou o diálogo entre as instituições: SEED, SETI e universidades públicas. Este fato foi determinante para colocar o PDE/PR em funcionamento, apesar de toda sua complexidade, respeitando a autonomia das IESs e o trabalho dos orientadores. Concluímos que o programa PDE/PR não veio imposto de cima para baixo, mas foi construído por vários parceiros, superando os modelos de formação anteriores.

Considerando o pouco tempo de criação do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR, o que impossibilita um distanciamento para conclusões sobre suas influências na formação continuada de professores da rede estadual paranaense, os resultados da pesquisa aqui apresentadas indicam sinalizações positivas quanto ao impacto do programa na construção da profissão docente. Outras pesquisas contribuíram de forma significativa para entendermos como esses professores atuam nas escolas pós-participação no PDE/PR.

Destaca-se que a transição do Governo foi o momento mais difícil do programa, mas também o momento que consolida sua importância no cenário estadual. Mesmo com todos os impasses e dificuldades anunciados, no final do governo Requião (2010) notificados pela imprensa, que optou por destacar as limitações do PDE/PR, o programa recebe apoio dos professores PDE, professores da rede, professores universitários e APP sindicato, o que influencia diretamente para a sua continuidade. O fato das políticas públicas PDE/PR, ter continuidade, como afirma Viñao Frago (1995), deve ao apoio ao programa, mas também, pela institucionalização. O programa deixou de ser política de governo para ser política

pública, no ano de 2010. Hoje o programa encontra-se institucionalizado no âmbito estadual.

Ao estudarmos o PDE/PR dentro da Universidade Estadual de Londrina, concluímos que o processo de implantação do mesmo em tal instituição apresentou dificuldades dada a forma de gestão da coordenação local, a falta de uma legislação interna e o atraso para realização de concursos para contratação de professores. No ano de 2010, ocorreu o concurso e os novos professores foram contratados em 2012, mas o trabalho de orientação e de cursos continua sendo fora da carga horária do professor, ou seja, não institucionalizados.

No que tange ao processo de formação continuada dos professores, concluímos que o PDE/PR apresenta aspectos inovadores, principalmente, com relação ao afastamento dos professores o que possibilita um tempo maior de formação para o professor. Apresenta também continuidades de concepções de governos anteriores, como: aproximação da Educação Básica ao Ensino Superior, aproximação dos pares, uso de tecnologias, ensino à distância, escola como *locus* de formação e discussão em rede. O fato de estar ancorado em programas de governos anteriores, não o desqualifica, dado que possibilitou aos professores, compreenderem a educação numa sociedade plural e complexa, como a contemporânea, valorizando a reflexão a partir da prática docente.

Quanto a valorização da ideia do professor da Educação Básica como produtor de conhecimentos, embora seja um dos pressupostos do PDE/PR, e fazemos a defesa de superação do professor como mero executor, dada às necessidades da superação do modelo de professor técnico, as entrevistas junto aos gestores do programa na UEL, mostram visões diferentes quanto à questão. Ainda há um longo caminho a percorrer na relação entre Universidade e escolas quanto ao conceito de saberes e quanto ao papel do professor em sala de aula.

O programa PDE/PR sofre várias modificações no período estudado. Há diferenças de um ano para o outro, como a carga horária das atividades propostas aos professores PDE e o processo seletivo. Nos anos de 2006 e 2007, os processos foram realizados por meio de prova, com caráter eliminatório; em 2008, os critérios passaram a ser a carga horária acumulada pelos professores nos cursos de formação continuada; e, em 2009 contou a participação do professor em cursos constantes em sua Ficha Funcional, a participação no GTR e a apresentação de titulação em cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*.

Ao analisarem os processos seletivos para o programa, os professores da UEL apresentam visões diferentes: o professor da área de exatas avalia que o processo seletivo, por meio de provas, selecionava melhor, no sentido de selecionar os mais aptos. No entanto, o posicionamento desse, vai à contramão dos direitos de todos os professores, de se desenvolverem na carreira. Os demais gestores da UEL, entrevistados, entendem que todos os professores devem passar pelo processo de formação e entendem que o processo seletivo baseado em análise dos cursos frequentados e GTR, proporcionam as mesmas condições de acesso a todos. Portanto, as mudanças contribuíram para um programa em potencial na formação continuada de professores, que valoriza o processo de formação como um “continuum”.

Os gestores indicam que ainda não têm indicadores para avaliar as mudanças na prática pedagógica, pós-PDE/PR, mas percebem que os professores ficam mais entusiasmados, e afirmam que os alunos melhoraram a participação nas aulas. Uma das gestoras indica que é o professor que passou a produzir suas aulas de forma diferente, o que ocasiona mudança na forma como o aluno participa da mesma.

Cumprir destacar que, a maioria dos professores que responderam ao questionário, não identificam um abismo entre a sua prática na escola e o que preconizam os estudos no decorrer do curso. Tal análise é significativa, porque vai em direção contrária do que alguns gestores avaliaram.

Ao finalizar este estudo, apontamos que o programa potencializa o movimento nas licenciaturas, as discussões sobre currículo; a abertura para participação dos professores PDE nos programas de pesquisa e extensão da universidade, o fortalecimento do hábito de estudo aos professores PDE; as reflexões sobre a prática; as trocas de experiências com os pares; o compartilhamento de saberes; o desenvolvimento profissional; a autoformação; e, a continuidade no cotidiano escolar.

Também destacamos os recursos materiais que o Governo do Estado Paraná disponibiliza em cumprimento das suas obrigações e às condições que a UEL dispensou aos professores, portanto, o programa proporciona condições materiais para a formação dos professores PDE/PR. Em que pese todas as potencialidades do programa, há fragilidades que merecem destaque, como: dificuldades de tempo para organização do artigo; professores não vinculados à

Educação Básica como formadores; falta de conhecimento das tecnologias, dificuldades de acesso às mídias, desconhecimento técnico do uso do computador; falta de tempo para conciliar as atividades escolares com o GTR; falta de comunicação entre a SETI e a Universidade, dada a autonomia das IES, diferente da Educação Básica, na qual as escolas são jurisdicionadas aos Núcleos Regionais de Educação, os quais passam todas as informações aos Professores PDE, portanto, esses obtém informações antes dos orientadores; e problemas na gestão interna.

Quanto ao GTR, entendemos como necessário a participação de todos os segmentos da escola, acompanhando, coordenando e avaliando o processo. Somente com o envolvimento de todos, a partir da intervenção pedagógica, efetiva-se a mudança na prática pedagógica.

Quanto aos sujeitos da pesquisa *on line*, verificamos que são professores que já têm uma caminhada como professor na rede estadual, até porque, para participar do programa, o professor deve ter atingido um determinado nível do plano de carreira. Portanto, são professores experientes, próximos ao cumprimento do tempo para aposentadoria, a maior parte graduada em faculdades e da área de humanas, e, atuam em uma ou duas escolas. Tem suas ações baseadas em vários aportes teóricos e aprendem em diversos locais/lugares.

Inferimos, empiricamente por meio das pesquisas, que o programa proporciona a aprendizagem de professores, pelo fator tempo, no qual o professor permanece afastado no primeiro ano das atividades, dedicando-se exclusivamente ao programa, dessa forma, o PDE/PR apresenta como uma superação em relação aos cursos fragmentados e de curta duração.

Parte significativa dos professores PDE vivenciou uma relação de igualdade no tratamento com o professor da universidade, isso é um avanço para os professores da Educação Básica, poderem participar de pesquisas e grupos de estudos da universidade e, efetivamente, ocorrer a aproximação do Ensino Superior e a Educação Básica.

A formação do PDE/PR, para o professor, culminou com aumento do envolvimento com a educação, aumento da confiança para explorar novas ideias, as habilidades de comunicação tornaram-se mais eficazes, aumento da confiança pessoal, continuam participando das atividades de extensão e com entusiasmo para continuar estudando, assim podemos inferir, a partir do número de dissertações e teses produzidas em tão curto espaço de tempo, por professores que cursaram o

PDE anteriormente, o potencial do programa. Questões pessoais que refletem no desenvolvimento profissional.

Quanto à perspectiva funcional do professor PDE, mesmo os professores com tempo para aposentadoria, continuam trabalhando, fazendo cursos, produzindo artigos, proferindo palestras, participando de outros eventos que computam para avanços na carreira. Portanto, o programa valoriza o professor ao vincular formação continuada à carreira e ao salário. A preocupação está no fato dos professores realizarem excesso de cursos, por meio da prática mercantil, sem considerar a qualidade dos cursos.

Os professores PDE concordam, que estão satisfeitos com a formação quanto ao programa da UEL, e recomendam o programa aos demais professores. Essa experiência/formação recebida no PDE/PR proporciona o atendimento às demandas educacionais quanto às tendências para formação continuada de professores, quais sejam: formação e profissionalização dos professores, professor crítico-reflexivo, o “continuun” da formação inicial e em serviço, escola como *locus* de formação, criação de redes, formação centrada em três dimensões: pessoal (articular a autoformação à experiência); profissional (produzindo sua profissão juntando saberes da experiência com o saber científico e pedagógico), organizacional (a escola como local de trabalho coletivo e práticas formativas); e, professor investigador Nóvoa (1991); Pimenta (1997); Libâneo (2011).

Todos esses aspectos levam às considerações quanto ao potencial do programa PDE/PR, enquanto política pública para a formação continuada de professores, diante das contribuições de Nóvoa (1991); Conteras (2002); Pimenta (1999); Gatti e Barreto (2009); Libâneo (2011).

Por fim, acreditamos que nenhum estudo, por mais que busquemos estar atento a todos os detalhes, esgota-se em si mesmo. Há muitas pesquisas a serem desenvolvidas sobre o PDE/PR. Em nossa análise, a mais necessária e sedutora seria acompanhar a carreira docente pós-PDE/PR, estudando se a formação proporcionada muda a prática docente no cotidiano escolar, trazendo também as vozes dos alunos. Outras investigações poderiam nos explicar como as mudanças ocorridas no PDE/PR, a partir do governo de Carlos Alberto Richa, impactam no programa. Ficam, pois, as ideias como possível propostas para estudo e discussões futuras.

REFERÊNCIAS

AAKER, David A. **Administração estratégica de mercado**. 7. ed. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Bookman, 2007.

ALFERES, Márcia Aparecida. **Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do Programa Pró-Letramento**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp087829.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método científico nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: _____. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**. 2 ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

ANDRADE, Luciane Sá de. **Formação de Professores em nível médio na modalidade a distância: a experiência do PROFORMAÇÃO**. Campinas: Autores Associados, 2011.

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. A ANFOPE e os desafios de um sistema nacional de formação de profissionais da educação. In: ENCONTRO NACIONAL, 14., 2008, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2008.

ANTUNES, Rosimeire Trombini. **A capacitação dos professores da Educação Básica Estadual Paranaense no período de 1995 a 2002: da pedagogia Histórico-Crítica à Universidade do Professor – uma história a ser considerada**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Paraná, Cornélio Procopio, 2003.

ASSIS, Aniele Fernanda Silva de. **Política de Formação Continuada dos professores de Educação Física no estado de Pernambuco: avanços ou retrocessos?** João Pessoa, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível em: <http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1797>. Acesso em: 23 fev. 2012.

AUDI, Luciana Cristina da Costa. **Eu me sinto responsável: os impactos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) sobre a formação de professores de inglês**. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

BACZINSKI, Alexandra V. de Moura; NUNES, César Aparecido Nunes. A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do Estado do Paraná (1983-1994): legitimação, resistências e contradições. **Revista de Educação**. Valinhos, v. 11, n. 11, p. 169-203, out. 2008.

BARAVIERA, Décio Antônio. **Universidade do professor – Faxinal do Céu: o grau de satisfação em relação aos eventos de capacitação docente na opinião dos professores do Núcleo Regional de Educação de Umuarama, Estado do Paraná.** 2002. Dissertação (Mestrado) - Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEPS3186-D.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2011.

BARRA, Alex Santos Bandeira. **O ProInfo e a formação de professores em Goiânia.** 2007. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

BARRA, Marlene Lira. **Formação continuada: “vozes” de professoras do programa bairro-escola de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20092431021018007P6>. Acesso em: 2 mar. 2012.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Capacitação à distância de professores do ensino fundamental no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 18, n. 59, p. 308-329, ago. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n59/18n59a04.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2012.

BERTO, Guto Renato. Auditório em Faxinal do Céu. 2010. **Gazeta do Povo.** Revele o Paraná. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/reveleoparana/r/t/70889/626/70889__4954__20100329090556.jpg>. Acesso em: 13 dez. 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 17 dez. 2010.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Lei nº 9.394/1996. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **GESTAR II: Orientações Gerais.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=4814&Itemid=>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001a.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 20 mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Manual de Operacionalização do PROFORMAÇÃO.** Brasília, 2002c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Proformação: avaliação externa.** Brasília: MEC, 2003a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Programa Nacional de Informática na Educação.** Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa gestão da aprendizagem escolar GESTAR I.** 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/img/gestar/guia_gestar.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2012.

_____. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica** – Orientações Gerais: objetivos, diretrizes e funcionamento. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

_____. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**: orientações gerais, 2006. Catálogo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/catalog_rede_06.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2012.

_____. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**: orientações gerais, 2008. Catálogo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/catalogo2008azul.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. **Documento de apresentação**. 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

_____. **Parâmetros em ação**: análise e perspectivas. Brasília, 2002d.

_____. **Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores**: toda criança aprendendo. Brasília, 2003b.

_____. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**. Brasília, 2000. (Parâmetros em Ação, v. 1, v. 2).

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC, 2002a.

_____. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**: parâmetros em ação. Brasília: UNESCO/Fundação Vitor Civita. Ofício de professor na América Latina. Brasília, 2002b. p.137-146.

BUENO, Cynthia Lacerda. **A formação continuada a distância**: o perfil dos professores-cursistas do Centro de Formação Continuada para Professores do Ensino Fundamental. Belo Horizonte, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_SampaioCL_1.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2012.

CABRAL, Ronaldo Vieira; AGUIAR JÚNIOR, Abdias de Brito; ARAÚJO, José Sidney Nunes de. **Formação continuada de professores**: uma experiência no curso GESTAR II matemática com educação a distância. 2010. Disponível em: <<http://www.sbempb.com.br/anais/arquivos/trabalhos/RE-9109505.pdf>>. Acesso em: 12 fev 2012.

CAMPOS, Silmara Streit. **Mapeamento da informática educativa nas escolas municipais de Jaraguá do Sul/SC**. 2004. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2004.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à obra Brasil**: proposta de governo. Brasília: Brasília, 1994.

CARVALHO, Kátia Silene Barbosa de. **As contribuições do programa Proinfantil na identidade profissional do professor de educação infantil**: estudo de caso no pólo Arapiraca. Maceió, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió. Disponível em:<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=201113226001012011P5>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

COELHO, Paula Maria Cobucci. **Contribuições da sociolinguística educacional para materiais de formação continuada de professores de língua portuguesa**. Brasília, 2011. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em:<http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/9336/1/2011_PaulaMariaCobucciRibeiroDias.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2012.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREA e CASTRO, Marcia. Leituras do proinfo integrado na rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: educação e justiça social, 34., 2011, Natal. **Anais...** Disponível em:<<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT16/GT16-1035%20int.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. As políticas educacionais entre o presidencialismo imperialista e o presidencialismo de coalizão. In: FERREIRA, Eliza Bortolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 121-139.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes (Org.). **Guia geral do PROFORMAÇÃO**. 4. ed. Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e crise: perspectivas para o Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1089-1098, out./dez. 2010. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 8 fev. 2011.

DANIEL, Luzia Meiller. **A formação continuada do professor e sua influência no ensino de Física**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Ciência) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010. Disponível em:<<http://nou-rau.uem.br/nou-rau/document/?code=vtls000182435>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: UNESCO, Cortez, 1999.

DEMO, Pedro. **A nova LDB**: ranços e avanços. Campinas: Papyrus, 1997.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999. p. 95-124.

FIORIN, Renato. **Investigação da Proposta de Implementação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) no Estado do Paraná**: aspectos positivos e negativos. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Ciências) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, v.28, n.100, p. 1203-1230, 2007.

_____. Certificação Docente e Formação do Educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GENTILI, Pablo. O Consenso de Washington e a crise da educação na América Latina. In: GENTILLI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIARDINI, Bárbara Lima. **Análise da qualidade da formação continuada de professores na perspectiva do Programa Pró-Letramento**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011. Disponível em: <<http://www.cch.ufv.br/peduca/pdfs/disserta/29giardinic.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2012.

GILIOI, Eduardo Borba; OLIVEIRA, André Ricardo; PINHEIRO, Alba Aparecida Matarezi. Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná: da Pedagogia Histórico-Crítica às Teorias Críticas. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA, 5., 2011. Disponível em:<www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_05/e05i_t006.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2012.

GOVERNADOR vai nomear mais professores e funcionários para IEES. **Agência UEL de Notícias**, Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/com/agenciaueldenoticias/index.php?arq=ARQ_not&FWS_Ano_Edicao=1&FWS_N_Edicao=1&FWS_Cod_Categoria=2&FWS_N_Texto=10294> . Acesso em: 23 fev. 2012.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA. A. (Ed.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p.31- 61.

KAPPKE, M. B. P. **Vista total do auditório Jean jacques Rousseau**. Disponível em:<<http://www.beatrizkappke.com/viagensfaxinal2.htm>>. Acesso em: 13 dez. 2011.

KAPPKE, M. B. P. **Vista parcial do Centro de Capacitação de Professores do Estado do Paraná**. Disponível em:<<http://www.beatrizkappke.com/viagensfaxinal.htm>>. Acesso em: 13 dez. 2011.

KOLINSKI, Mariane Campelo. Universidade do professor. In: **Experiências de Gestão Pública e Cidadania**. In: FUJIWARA, Luis Mario; ALESSIO Nelson Luiz Nouvel; FARAHA, Marta Ferreira Santos (Org.). São Paulo: Programa Gestão Pública e Cidadania, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.32, p. 168-178, dez. 2008.

LIMA, Gilson Alves. **O programa de formação continuada de gestores de educação básica (PROGED):** uma política de formação dos profissionais da educação no contexto da rede nacional. Salvador, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20115228001010001P9>> Acesso em: 20 março 2012.

LISBOA, Waldney Jorge de. **Aprendizagem docente no Programa Gestar II: análise de conteúdo dos discursos dos professores.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/ppge/dissertacoes/index.php?op=download&id=282>>. Acesso em: 27 mar. 2012.

LOPES, Luis Fernando. **Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores pela EAD no Estado do Paraná.** 2011 Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba.

LUBKE, Nildo. Secretário da SETI. **Entrevista.** 2010. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/modules/noticias/article.php?storyid=1685>>. Acesso em: 3 jul. 2011.

LUCIO, Elizabeth Orofino. **Tecendo os fios da rede: O Programa Pró-Letramento e a tutoria da formação continuada de professores alfabetizadores da educação básica.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/Lucio_Elizabeth_Orofino_Dissertacao.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2012.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, Leoneide Maria Brito. **Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no programa Pró-Letramento: 2005/2009.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/martins_lmb_do_mar.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2012.

MARTINS, Rosilda Baron. Escola cidadã no Paraná: análise de seus avanços e retrocessos. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v.1, n. 1, p. 129-148, out. 1998.

MIGUEL, Ely Alves. **Dizeres de professoras em relato de prática pedagógica: o GESTAR II em foco**. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20111450001019008P2>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

MOLIN, Suênia Izabel Lino. **Novas tecnologias na educação: transformações da prática pedagógica no discurso do professor**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí. Disponível em:<<http://siaibib01.univali.br/pdf/Suenia%20Izabel%20Lino%20Molin.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2012.

NASCIMENTO. Alberico Francisco do. **Educação a distância e fetichismo tecnológico: Estado e capital no projeto de ensino superior no Brasil**. 2011. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Maranhão, São Luis.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente . In: NÓVOA, António. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

_____. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: Nóvoa, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora: 1999. p.13-33.

_____. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução de L. Magalhães. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

_____. **Professor, se forma na escola**. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em:<HTTP://novaescola.abril.com.br/ed/142_mai01/html/fala_mestre.htm>. Acesso em: 23 nov. 2011.

OLIVEIRA, Claudio Aparecido de. **A educação a distância no Programa de desenvolvimento educacional – PDE: Limites e possibilidades**. Curitiba, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção da justiça social. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Crise da escola e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

OLIVEIRA. Alice Virginia Brito de; OLIVEIRA. Maria José Houly Almeida de. O uso das mídias na sala de aula: resistências e aprendizagens. In: FÓRUM INTERNACIONAL SOBRE PRÁTICA DOCENTE UNIVESITÁRIA, 1., 2011. Uberlândia. **Anais...** Disponível em:<http://www.forumdocente.prograd.ufu.br/forum_docente/anais/pdf/2c/alice%20e%20maria.pdf>. Acesso em: 12 maio 2012.

PAIXÃO, Ana Cláudia Boadana da. **Percepção de professores da educação infantil e do ensino fundamental sobre sua prática de educação ambiental**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal do Pará. Belém. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2659/1/Dissertacao_PercepcaoProfessoresEducacao.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2012.

PARANÁ. Lei Complementar n. 103/2004, de 15/03/2004. Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. **Diário Oficial do Estado**, Curitiba, n. 6.687, 15 mar. 2004.

PARANA. Núcleo Regional de Educação. **Totais de Professores/Especialistas do Estado por Cargo**. 2012. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralprofcargo.jsp?mes=06&ano=2012>. Acesso em: 25 jun. 2012.

PARANÁ. **PQE – Qualidade no Ensino Público do Paraná**: resumo do Projeto. Curitiba, 1994.

PARANÁ. SEED. **Orientação nº 02/2008**. PDE/SEED orientações sobre o projeto de intervenção pedagógica na escola. 2008a. Disponível em: <<http://www.visionvox.com.br/biblioteca/o/Orientacao2-psicopedagogica.txt>>. Disponível em: 3 out. 2010.

_____. **Plano de Ação** (1995-1998). Curitiba: SEED, 1995a.

_____. **Plano Setorial**. Curitiba, 1990.

_____. **Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE**: Seminário Integrador 2011. Curitiba, 2011.

_____. **Programa de desenvolvimento educacional**. Curitiba, 2008b. Disponível em: <www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/.../Documentogeral3.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2010.

_____. **Projeto Vale-Saber**. 1995b. Disponível em: <<http://www.batebyte.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=295>>. Acesso em: 2 jan. 2012.

_____. **Uma nova Política de Formação Continuada e Valorização dos Professores da Educação Básica da Rede Pública Estadual**: Documento Síntese. 2007. Disponível em: <http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/documento_sintese.pdf> Acesso em: 24 ago. 2010.

PARANÁ. SEED. **Universidade do professor, dois anos de realizações para a valorização do profissional da educação, 1995 – 1997**. Curitiba, 1997.

_____. **Universidade do Professor**. Curitiba, 1996.

PAULICS. Verônica. **Universidade do professor**. Fundação Perseu Abramo, 2006. Disponível em: <<http://www.fpa.org.br/formacao/pt-no-parlamento/textos-e-publicacoes/universidade-do-professor>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

PEREIRA, Júlio E. Diniz. As licenciaturas e as políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade** – Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. Ano 20, n. 68, esp., p. 109-125, dez. 1999.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: PÉREZ GÓMEZ, A. I.; SACRISTÁN, J. Gimeno. **Comprender e Transformar o Ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 353-379.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez. 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, Samantha Gonçalves Mancini. **O Programa de desenvolvimento educacional do estado do Paraná e sua proposta de formação continuada: foco nos grupos de trabalho em rede**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Londrina.

RECH, Pedro Elói. **Faxinal do Céu: Universidade do Professor: a redução dos conceitos de educação e uma ameaça à sua forma pública e democrática**. 1999. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

REZENDE, Rodrigo. A partícula de Deus. **Superinteressante**, São Paulo, n. 301, fev. 2012. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/ciencia/particula-deus-677736.shtml>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

ROCHA, Vanda Tereza Silva da. **GESTAR II língua portuguesa : concepções de professores das escolas municipais de Fortaleza**. 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br:8080/ri/bitstream/123456789/3281/1/2011_Dis_VTSR OCHA.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2012.

RONSANI, Izabel Luvison. Informática na Educação: uma análise do PROINFO - UnC. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n.19, 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis16/art8_16.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2011.

SACRAMENTO, Ivana Carla Oliveira. **Percursos de letramento de professoras: movimentos entre o lar, a formação e o ensino**. 2011. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20111028005015008P5>>. Acesso em: 22 mar. 2012.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

SANTOS, Luiz Alberto dos; CARDOSO, Regina Luna Santos. **A experiência dos Gestores Governamentais no Governo Federal do Brasil**. 2000. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/seges/EPPGG/documentos/artigos/clad_2000.pdf>. Acesso: 15 fev. 2012

SANTOS, B.S.; RADTKE, M.L. Inclusão digital: reflexões sobre a formação docente. In: PELLANDRA, N. M.C.; SCHLUNZEN, E. T. M.; JUNIOR, Klauss S. (Orgs.). **Inclusão digital: tecendo redes afetivas / cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

SANTOS, Jussara Maria Tavares Puglielli. **As políticas governamentais para o ensino fundamental do Paraná diante dos preceitos da constituição**. 1998. Tese (Doutorado em educação) – USP, São Paulo, 1998.

SANTOS, Wellington Tavares. Programa de desenvolvimento educacional do Paraná -PDE/PR: uma proposta ousada de valorização e formação continuada de professores. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL, 4., FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO: Currículo, Formação Docente, Inclusão Social, Multiculturalidade e Ambiente, 7., 2010. Disponível em:<http://forum.ulbratorres.com.br/2010/mesa_texto/MESA%207%20A.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2011.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil**: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/3939/1/2009_ClariceAparecidadosSantos.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2012.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Políticas educacionais do governo Lerner no Paraná (1995 a 2002)**. Cascavel: Gráfica Igol, 2003.

SAVIANI, Dermeval. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**. v.11, n. 21, 1977. Disponível em:<<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducaoFilosofia/article/view/889>>. Acesso em: 2 maio 2012.

_____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 39. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SCHMOELLER, Luci. **O ensino da língua portuguesa a partir de gêneros discursivos no GESTAR II**. 2009. Disponível em:<<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/11308>>. Acesso: 15 fev. 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Elbênia Marla Ramos; FIGUEIREDO, Liliam Paiva de; VALE, Lucas Cerqueira do. Apresentação e análise crítica: TV Escola e Salto para o Futuro. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL “**Educação e contemporaneidade**”, 5., 2011. São Cristóvão, SE. **Anais...** Disponível em:<<http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. Reforma ou contra-reforma no sistema de ensino do estado do paraná? – Uma análise da meta da igualdade social nas políticas educacionais dos anos 90. In: **Encontro Anual da ANPOCS**, 24., 2000, Disponível em:<www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/anpocs00/gt02/00gt0214.doc>. Acesso em: 25 maio 2011.

SILVA, Irizelda Martins de Souza e. A classe docente vai ao paraíso: da arte de capacitar os mestres pela sensibiliza o. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Disponível em:<www.anped.org.br/reunioes/26/.../irizeldamartinsdesouzaesilva.rtf>. Acesso: 15 jul. 2011.

SPIEGEL, Murray Ralph. **Estatística**. 2.ed. São Paulo: McGraw Hill, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e forma o profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIANO, Ana Beatriz Siqueira. **Educa o a distância na forma o continuada de professores**: o curso áreas Verdes no município de Alfenas - MG. 2009. Disserta o (Mestrado em Geografia Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em:<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8135/tde-08022010-145602/publico/ANA_BEATRIZ_SIQUEIRA_TROIANO.pdf>. Acesso: 23 fev 2012.

TRIVI OS. Augusto Nibado Silva. **Introdu o   pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educa o. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Educa o para Todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, A o Educativa, 2001.

UNICEF. **Declara o Mundial sobre Educa o para Todos**. Satisfa o das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtiem, 1990.

VERDUM, Priscila de Lima. **Forma o continuada de professores da educa o básica**: políticas e práticas. 2010. Disserta o (Mestrado em Educa o) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Disponível em:<http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2557>. Acesso em: 7 mar. 2012.

VI AO FRAGO, Antonio. Historia de la educacion y historia cultural. **Revista Brasileira de Educa o**, n. 0, p. 63-82, set/out/nov/dez,1995.

VYGOTSKY, L.S. **A Forma o Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro de Entrevista com Gestores

1. O documento síntese traz que o PDE é um programa de formação continuada inovador que não encontra similares no país. Você concorda com essa afirmação? Por quê?
2. A aproximação do Ensino Superior a Educação Básica tem proporcionado alguma reflexão com relação teoria-prática dos professores? Com vocês tem visto essa reflexão? Tem proporcionado alterações no currículo do curso? Por quê?
3. Por que você acha que os professores não usam as diretrizes?
4. As discussões que ocorrem na universidade, mais especificamente na UEL, possibilitam ao graduando uma formação em condições de atender ao proposto pelas diretrizes curriculares do Estado do Paraná?
5. Durante o PDE, mais especificamente no decorrer da implementação do projeto na escola e posteriormente, é possível visualizar uma mudança na prática do professor? Por quê?
6. Penso que após os professores terem retornado a universidade, já com experiência, eles na voltam a ser do mesmo jeito. O que você pensa disso?
7. O PDE realizou três processos seletivos e agora está indo para o quarto processo seletivo. Como você avalia esses processo?
8. Bom você acha que esse movimento do processo seletivo proporcionou o que?
9. Qual a perspectiva da melhoria da qualidade da educação do Paraná com a iniciativa do PDE como política pública?
10. Como você vê o processo de aprendizagem do professor dentro do programa?
11. Com a transição política, como você está vendo o PDE?

APÊNDICE B
Roteiro das entrevistas

1. Na visão de alguém envolvido com a SETI, qual a História do programa?
2. Qual foi então o primeiro desafio?
3. Ocorreu a discussão de que seria um mestrado?
4. Como foi o dialogo com as universidades?
5. Em um primeiro momento as universidades rejeitaram, foi por causa do modelo?
6. Na reunião que ocorreu no hotel, em Curitiba, o senhor esteve presente?
7. A institucionalização do programa ocorreu de forma diferenciada em algumas instituições. Isso ficou visível, na SETI?
8. Em um primeiro critério ficou estabelecido somente a participação das universidades, qual critério foi utilizado posteriormente para permitir a participação das faculdades isoladas?
9. O fato coordenador de área acabou não sendo específico da UEL. Vocês perceberam isso em outras universidades?
10. Como está vendo, com relação ao programa, o período de transição governamental?

APÊNDICE C

MODELO DE QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES PDE

Caros professores. Meu nome é Ester Hinterlang de Barros Possi, sou professora da rede estadual de ensino desde 1991, atualmente participo do Programa de Mestrado em Educação da UEL, na Linha de Pesquisa: Perspectivas Filosóficas, Históricas e Políticas de Educação, tendo como orientadora a Prof. Dra. Sandra Regina Ferreira de Oliveira. Informo, que os dados desse questionário serão usados exclusivamente na pesquisa que estou realizando sobre O Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE como política pública para formação continua de professores na Universidade Estadual de Londrina. Esclareço que fica, desde já, garantido total anonimato dos professores devido ao recurso do "Google Docs" utilizado para coleta de dados, pois a resposta entra diretamente no sistema sem identificar quem retornou. Antecipadamente agradeço a sua valorosa contribuição. Profª Ester

*Obrigatório

A sua entrada no PDE ocorreu no ano de *Perfil

2007

2008

2009

Você é da área de*Perfil

Ciências Humanas

Ciências Exatas

Ciências Biológicas

Idade*Perfil

de 21 a 30 anos

de 31 a 40 anos

de 41 a 50 anos

de 51 a 60 anos

de 61 a 70 anos

Sexo*Perfil

masculino

feminino

Local de formação*Perfil

- Faculdade privada
- Faculdade pública
- Universidade privada
- Universidade pública

Tempo de serviço como docente*Perfil

- até 10 anos
- de 11 a 15 anos
- de 16 a 20 anos
- de 21 a 25 anos
- mais de 25 anos

Nível de ensino que atua*Perfil

- Séries finais do ensino fundamental
- Ensino médio
- Ambos os níveis

Número de escolas em que atua*Perfil

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5 ou mais

Durante as atividades na universidade você se sentiu*Perfil

- profissional da educação
- acadêmico

Você acha que algo que o leve a mudar seja um atentado contra a sua experiência, o seu esforço e os seus conhecimentos*Aprendizagem do professor

- concordo completamente
- concordo parcialmente
- nem concordo nem discordo
- discordo parcialmente
- discordo completamente

Houve conflito entre a sua aprendizagem no PDE e a sua prática*Aprendizagem do professor

- concordo completamente
- concordo parcialmente
- nem concordo nem discordo
- discordo parcialmente
- discordo completamente

Você adota a sua aprendizagem no PDE de forma**Aprendizagem do professor*

- integral
- parcial
- rejeito

Os conhecimentos adquiridos durante o PDE legitimam as suas práticas pedagógicas**Aprendizagem do professor*

- concordo completamente
- concordo parcialmente
- nem concordo nem discordo
- discordo parcialmente
- discordo completamente

O PDE proporcionou a reflexão sobre a sua prática**Prática pedagógica*

- concordo completamente
- concordo parcialmente
- nem concordo nem discordo
- discordo parcialmente
- discordo completamente

O PDE proporcionou o questionamento da sua prática em relação aos seus pares**Prática pedagógica*

- concordo completamente
- concordo parcialmente
- nem concordo nem discordo
- discordo parcialmente
- discordo completamente

A formação por meio do PDE proporcionou a aplicação prática ao cotidiano escolar**Prática pedagógica*

- concordo completamente
- concordo parcialmente
- nem concordo nem discordo
- discordo parcialmente
- discordo completamente

Após a conclusão do PDE continuou aplicando as atividades realizadas durante a intervenção pedagógica*Prática pedagógica

plenamente

parcialmente

não aplico

No início da formação se demonstrou resistente*Perspectiva funcional

concordo completamente

concordo parcialmente

nem concordo nem discordo

discordo parcialmente

discordo completamente

A formação do professor perpassa por questões sociais*Perspectiva funcional

concordo completamente

concordo parcialmente

nem concordo nem discordo

discordo parcialmente

discordo completamente

A sua ação é baseada *Cultura

na teoria aprendida no curso de formação inicial

na teoria aprendida durante o PDE

em outros cursos de formação

na sua experiência

todas as alternativas anteriores

Você aprende*Cultura

nos cursos de formação continua

na sua prática

na interação com os pares

todas as alternativas anteriores

Você compreende a prática do professor como*Cultura

práticas didáticas

práticas organizativas

práticas institucionais

o conjunto de todas as alternativas anteriores

As bolsas foram suficientes e acessíveis*Recursos

- concordo completamente
- concordo parcialmente
- nem concordo nem discordo
- discordo parcialmente
- discordo completamente

Tive facilidade de acessar os recursos de tecnologia da informação, quando necessário*Recursos

- concordo completamente
- concordo parcialmente
- nem concordo nem discordo
- discordo parcialmente
- discordo completamente

As referências estavam acessíveis*Recursos

- concordo completamente
- concordo parcialmente
- nem concordo nem discordo
- discordo parcialmente
- discordo completamente

Meu envolvimento com a educação melhorou*Desenvolvimento pessoal

- concordo completamente
- concordo parcialmente
- nem concordo nem discordo
- discordo parcialmente
- discordo completamente

Desenvolvi confiança para explorar novas ideias*Desenvolvimento pessoal

- concordo completamente
- concordo parcialmente
- nem concordo nem discordo
- discordo parcialmente
- discordo completamente

Minhas habilidades de comunicação são mais eficazes após o PDE*Desenvolvimento pessoal

- concordo completamente
- concordo parcialmente
- nem concordo nem discordo

- discordo parcialmente
- discordo completamente

Desenvolvi confiança pessoal através da formação no PDE*Desenvolvimento pessoal

- concordo completamente
- concordo parcialmente
- nem concordo nem discordo
- discordo parcialmente
- discordo completamente

Após PDE você pretende ficar no trabalho até conseguir ascender a todos os níveis do plano de carreira*Desenvolvimento pessoal

- sim
- não

Com relação a questão anterior. O seu tempo de serviço aumentou para se aposentar?*Desenvolvimento pessoal

- sim
- não

Seu sentimento com relação a função de orientador ao GTR foiGrupo de Trabalho em Rede - GTR

- muito confortável
- confortável
- normal
- desconfortável
- muito desconfortável

Por que?

Número de professores que participaram do seu GTR*Grupo de Trabalho em Rede - GTR

- 1 a 10
- 11 a 20
- 21 a 30
- 31 a 37

O GTR foi idealizado para socialização dos conteúdos, implementação da proposta pedagógica e para a progressão da carreira do professor. Dessa forma, os objetivos foram atingidos?*Grupo de Trabalho em Rede - GTR

- sim
- não

O GTR ao articular as discussões em rede proporciona a autocapacitação?*Grupo de Trabalho em Rede - GTR

- sim
 não

O GTR proporciona a troca de experiências entre as diversas regiões do estado*Grupo de Trabalho em Rede - GTR

- concordo completamente
 concordo parcialmente
 nem concordo nem discordo
 discordo parcialmente
 discordo completamente

Tempo destinado para as realizações do GTR são suficientes*Grupo de Trabalho em Rede - GTR

- concordo completamente
 concordo parcialmente
 nem concordo nem discordo
 discordo parcialmente
 discordo completamente

Justifique sua resposta

No seu planejamento do projeto de intervenção pedagógica estava previsto a participação da equipe pedagógica?*Projeto de Intervenção Pedagógica

- sim
 não

Na sua intervenção pedagógica houve o envolvimento da equipe?*Projeto de Intervenção Pedagógica

- sim
 não

Qual o envolvimento?

No seu projeto estava previsto a participação do diretor?*Projeto de Intervenção Pedagógica

- sim
 não

Ocorreu a participação do diretor?*Projeto de Intervenção Pedagógica

sim

não

Qual foi o envolvimento?*

Qual o número de participantes estava previsto no seu grupo de apoio?*Projeto de Intervenção Pedagógica

1

2

3

quatro ou mais

Efetivamente, participaram quantos?*

A sua intervenção foi acompanhada pelo(a)*Projeto de Intervenção Pedagógica

Escola

NRE

IES

todas as anteriores

nenhuma das anteriores

A equipe pedagógica da escola fez considerações sobre as ações realizadas na sua implementação na escola?*Projeto de Intervenção Pedagógica

sim

não

Caso na questão anterior a resposta foi não, passe para a próxima questão. As considerações da equipe pedagógica foram discutidas com o professor orientador?Projeto de Intervenção Pedagógica

sim

não

A avaliação da equipe pedagógica e da direção foram*Projeto de Intervenção Pedagógica

completamente satisfatórias

satisfatórias

parcialmente satisfatórias

insatisfatórias

Você fez uso da sua produção didático-pedagógica para a implementação na escola?*Projeto de Intervenção Pedagógica

sim

não

Eu recomendo o programa aos demais docentes*Geral

sim

não

Por que?*

Fiquei satisfeito com a qualidade do programa*Geral

sim

não

O PDE teve seus objetivos cumpridos *Geral

concordo completamente

concordo parcialmente

não concordo nem discordo

discordo parcialmente

discordo completamente

Assinale as atividades que você participou após a conclusão do PDE Geral

cursos

palestras

encontros

grupo de pesquisa

publicações

todas as anteriores

nenhuma das anteriores

Outro:

Enviar

Tecnologia [Google Docs](#) [Denunciar abuso](#) [Termos de Serviço](#) [Termos Adicionais](#)

Cálculo da amostra

Cálculo da Amostra: quando o universo é igual e/ou menor que 10 mil

nº de elementos da população	probabilidade de sucesso	Probabilidade de fracasso	erro esperado	nível de confiança
N	p	q	$\square \square$	Z
804	0,5	0,5	6,00	93

839

1701000 Tamanho da
amostra

55,95

Dado o Nível de Confiança de 93%, com uma margem de erro de 3% (três pontos percentuais) para mais ou para menos, o tamanho da amostra que valida a pesquisa é de 56 pessoas.

Correspondência aos entrevistados**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA****CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO****MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Londrina, 01 de dezembro de 2012

Caros Professores(as):

Sou a professora Ester Hinterlang de Barros Possi, pertenço a rede estadual de ensino desde 1991, fiz o PDE nos anos de: 2007 e 2008, atualmente participo do Programa de Mestrado em Educação da UEL, na Linha de Pesquisa: Perspectivas Filosóficas, Históricas e Políticas de Educação, tendo como orientadora a Prof. Dra. Sandra Regina Ferreira de Oliveira.

Meu objetivo ao enviar-lhes esse questionário é coletar dados que serão utilizados exclusivamente na pesquisa que estou realizando sobre "O Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE como política pública para formação continua de professores na Universidade Estadual de Londrina".

Apliquei um questionário piloto, para validação do definitivo, a um grupo de 11 professores. Agora preciso aplicar pelo menos 56 questionários definitivos, à professores que ingressaram no PDE/PR na UEL, nos anos de 2007, 2008 e 2009.

Esclareço que fica, desde já, garantido total anonimato aos professores devido ao recurso do "Google Docs" utilizado para coleta de dados, pois a resposta entra diretamente no sistema e não permite identificar as pessoas que retornaram.

Para responder é só clicar no link: docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dGhocUNQcnZ1dUJfRHc4N1F3TFJDN0E6MQ e após responder, clicar em enviar. Para ter certeza que as suas respostas foram encaminhadas, aparecerá uma mensagem dizendo obrigado.

Conto com a colaboração de todos.

Antecipadamente agradeço pela sua valorosa contribuição.

Profª Ester Hinterlang de Barros Possi
Av. Coronel Oliveira Motta, nº 501
86 430 – 000 – Santo Antônio da Platina, PR.
Fone (43) 3534 6191 e (43) 9161 3144 (TIM)
E-mail: e.hinterlang@uol.com.br
ehinterlang@seed.pr.gov.br

ANEXOS

ANEXO A **Folder**

Cronograma
As etapas de seleção serão realizadas até julho de 2006. O início das atividades acontecerá no mês de agosto de 2006.

Os meios
Serão oferecidos pela SEED apoio logístico e meios tecnológicos necessários para o desenvolvimento das atividades em rede.

Carga horária
O PDE deverá ser cumprido num período de dois anos, com carga horária correspondente à dos programas oficiais de mestrado oferecidos pelas IES.

Afastamento remunerado
Aos professores do PDE fica garantida a liberação de 50% de sua carga horária regular, definida a partir das necessidades previstas em seu plano de trabalho, em períodos estabelecidos pela SEED.

Aproveitamento de Créditos
Mediante requerimento, o professor aprovado no PDE poderá solicitar aproveitamento de créditos de Mestrado ou Doutorado. Os créditos, após o ingresso no PDE, poderão ser aproveitados total ou parcialmente para a obtenção da certificação do PDE.

Banca Examinadora
A banca examinadora será composta por professores das IES e professores da rede pública de ensino indicados pelo Programa.

Comissão de Especialistas do PDE
O Conselho do PDE é composto por representantes da SEED, SETI, CEE, APP - Sindicato dos Professores.
Nota: Edital específico do exame de seleção será publicado em maio 2006.

www.diaduaeducacao.pr.gov.br

GOVERNO DO PARANÁ
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
Seti
SEED - Sindicato dos Professores

Participe do PDE
Programa de Desenvolvimento Educacional
Pós-Graduação em Rede

FOCO
Professor em Formação Continuada - FOCO



PDE
Programa de Desenvolvimento Educacional
Pós-Graduação em Rede

O que é?
O Programa de Desenvolvimento Educacional, integrado às atividades do Professor em Formação Continuada - FOCO, efetiva a promoção do professor para o Nível III da carreira, em conformidade com o Plano de Carreira do Magistério Estadual, Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004. Seu objetivo é o aprimoramento da qualidade da Educação Básica no Estado do Paraná.

Quem pode participar?
Professores do Quadro Próprio do Magistério - QPM, Nível II, Classe 11. Incorporam-se também ao processo de Formação Continuada, todos os professores da rede pública de ensino sob a orientação do professor PDE, a partir da definição de um plano de trabalho de estudos e pesquisas em rede.

► Critérios
O professor deverá ser integrante do QPM, Nível II, Classe 11, estar em atividade, dedicar-se 40 horas ao programa de estudo, permanecer em atividade na rede pública de ensino durante 2 anos após a certificação no PDE e preencher os seguintes pré-requisitos:
- um cargo de 40 horas;
- dois cargos de 20 horas;
- um cargo de 20 horas.

► Vagas
Em 2006, o Programa oferece 1.200 vagas, distribuídas em 17 áreas disciplinares.

Quais as tarefas?
Sob a coordenação do professor orientador, vinculado às IES participantes do programa, o professor do PDE desenvolverá três ações, conforme Edital de Inscrição.

Cumprir um programa de estudos definido pela SEED, em parceria com as IES, inscrevendo-se em disciplinas acadêmicas e participando de simpósios, encontros e eventos de Formação Continuada. O Programa prevê atividades nas modalidades presencial e semi-presencial.

Acompanhar os grupos de professores da rede formados na base do sistema, desenvolvendo com eles atividades previstas no plano de trabalho. Esse acompanhamento visa estabelecer diálogo sistemático com os grupos de professores reunidos a partir das áreas disciplinares contempladas no Programa. Participando da Formação Continuada, os professores da rede também obterão avanços na carreira.

Produzir material didático-pedagógico (objetos de aprendizagem) como resultado da participação no PDE, de forma colaborativa com os grupos de professores da rede. Esse trabalho será apresentado e defendido pelo professor PDE perante Banca Examinadora, sendo requisito básico para a obtenção da certificação do PDE. Os Objetos de Aprendizagem desenvolvidos deverão ser propositivos e ter aplicação na Educação Básica.

► Processo de Seleção
São previstas duas etapas. A primeira, composta de prova de caráter eliminatório. A Segunda, composta de prova de avaliação de produção didático-pedagógica e avaliação de títulos, de caráter classificatório. Serão considerados como produção didático-pedagógica trabalhos realizados nos projetos Folhas, Livro Didático Público e APC do Portal Dia-a-dia Educação.

ANEXO B

Localização dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação

OS CENTROS PELO BRASIL

Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação espalhados por estados brasileiros.



ANEXO C

ATIVIDADES PDE 2007, 2008 e 2009

PROGRAMAÇÃO DO PROFESSOR PDE – 2007		
1º Período: 05/03/2007 a 06/07/2007		
Nº	Atividades	CH
1	Aula Inaugural	8
2	Elaboração do Plano de Trabalho	64
3	Curso Geral 1	64
4	Curso Geral 2	64
5	Seminário Temático 1	16
6	Encontros Áreas	16
7	Encontro de Orientação	16
8	Encontros Regionais	8
9	Capacitação Moodle	16
	Total	272
2º Período: 23/07/2007 a 18/12/2007		
Nº	Atividades	CH
1	Curso Específico – 3	64
2	Curso Específico – 4	64
	Seminário Temático 2	16
3	Encontros de Área	16
4	Encontros de Orientação	16
5	Elaboração de Material Didático	64
6	Grupo de Trabalho em Rede – GTR	32
7	Disciplina Optativa	64
	Total	336
3º Período: 04/02/2008 a 04/07/2008		
Nº	Atividades	CH
1	Encontros de Orientação	16
2	Grupo de Trabalho em Rede	32
3	Implementação do Projeto de Pesquisa	64
	Total	112
4º Período: 21/07/2008 a 18/12/2008		
Nº	Atividades	CH
1	Encontros de Orientação	16
2	Elaboração do Trabalho Final do PDE	64
3	Seminário de Encerramento do PDE	8
	Total	88
	Carga Horária Total	808

Fonte: PDE/SEED 2010.

PROGRAMAÇÃO DO PROFESSOR PDE – 2008		
1º Período: 05/03/2008 a 06/07/2008		
Nº	Atividades	CH

1	Aula Inaugural	8
2	Elaboração do Projeto de Pesquisa	32
3	Seminário de Integração	24
4	Capacitação em Informática	8
5	Capacitação Sacir	8
6	Capacitação Moodle	16
7	Capacitação Tutoria	64
8	Grupos de Estudo	16
9	Curso Geral 1	64
10	Curso Geral 2	64
11	I Encontro por Área	24
12	Encontro de Orientação	32
	Total	360
2º Período: 23/07/2008 a 18/12/2008		
Nº	Atividades	CH
1	Curso Específico – 3	64
2	Curso Específico – 4	64
3	II Encontro por Área	24
4	Atividades de Inserção Acadêmicas	64
5	Seminário Temático / Jornada Pedagógica	24
6	Encontros de Orientação	32
7	Elaboração de Material Didático	32
8	Grupos de Estudo	16
9	Grupo de Trabalho em Rede – GTR	32
10	Teleconferência	4
	Total	356
3º Período: 07/02/2009 a 11/07/2009		
Nº	Atividades	CH
1	Encontros de Orientação	32
2	Teleconferência	4
3	Grupo de Trabalho em Rede	32
4	Implementação do Projeto de pesquisa	64
	Total	132
4º Período: 21/07/2009 a 10/02/2010		
Nº	Atividades	CH
1	Encontros de Orientação	32
2	Elaboração do Trabalho Final do PDE	64
3	Seminário de Encerramento do PDE	8
	Total	104
	Carga Horária Total	952
1	Grupo de Apoio à Implementação do Projeto PDE na Escola (atividade optativa)	32

Fonte: PDE/SEED 2010.

Anexo D

Distribuição de vagas PDE por área/disciplina

Nº Áreas/ Disciplinas		Nº de vagas/ano			
		2007	2008	2009	2010
1	Português	200	210	447	420
2	Matemática	160	150	277	275
3	Geografia	80	80	171	170
4	História	110	110	212	215
5	Ciências	80	90	193	190
6	Educação Física	90	100	230	230
7	Arte	40	30	50	50
8	Física	30	30	21	25
9	Química	30	20	38	35
10	Biologia	30	20	59	60
11	Filosofia	10	10	6	10
12	Sociologia	10	10	1	10
13	Pedagogo	130	140	373	385
14	Língua Estrangeira Moderna	80	70	100	110
15	Disciplinas Técnicas	20	20	23	25
16	Gestão Escolar	50	50	105	95
17	Educação Especial	50	50	95	95
	Total Geral	1200	1190	2401	2400

Fonte: PDE, SEED (2010).

ANEXO E

The screenshot shows the Google Docs web interface. At the top, the browser address bar displays the URL <https://docs.google.com/?tab=wo#home>. The navigation bar includes links for '+Você', 'Pesquisar', 'Imagens', 'Mapas', 'Play', 'YouTube', 'Notícias', 'Gmail', 'Docs', 'Agenda', and 'Mais'. The Google logo is on the left, and the user's email 'ehinterlang@gmail.com' is on the right. Below the navigation bar, the 'Docs' section features a sidebar with options like 'Criar', 'Página inicial', 'Com estrela', 'Pertence a mim', 'Todos os itens', 'Lixeira', 'Minhas coleções', and 'Coleções compartilhadas cc'. The main content area displays a notification: 'Em breve, o Google Docs será atualizado para Google Drive. O Google Drive será o novo local para armazenamento de seus arquivos. Saiba mais e dê os primeiros passos.' Below the notification is a table of documents:

<input checked="" type="checkbox"/>	TÍTULO	PROPRIETÁRIO	ÚLTIMA MODIFICAÇÃO
<input checked="" type="checkbox"/> ☆	QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES PDE	eu	12:47 eu