



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

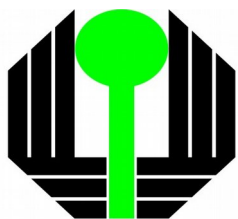
---

KARINA LANE VIANEI RAMALHO DE SÁ FURLANETE

**AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PARANÁ  
E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE:  
UM ESTUDO DOS GOVERNOS RICHÁ (2011-2018)**

---

Londrina  
2019



# UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

---

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



---

Londrina, PR  
2019

KARINA LANE VIANEI RAMALHO DE SÁ FURLANETE

**AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PARANÁ  
E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE:  
UM ESTUDO DOS GOVERNOS RICHA (2011-2018)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliane Cleide da Silva Czernisz.

Londrina  
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

F985a Furlanete, Karina Lane Vianeí Ramalho de Sá.  
As políticas de formação continuada no Paraná e a precarização do trabalho docente: um estudo dos governos Richa (2011-2018) / Karina Lane Vianeí Ramalho de Sá Furlanete. - Londrina, 2019.  
127 f.

Orientador: Eliane Cleide da Silva Czernisz.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.  
Inclui bibliografia.

1. Precarização do trabalho - Tese. 2. Formação continuada - Tese. 3. Trabalho docente - Tese. 4. PDE - Tese. I. Czernisz, Eliane Cleide da Silva. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

KARINA LANE VIANEI RAMALHO DE SÁ FURLANETE

**AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PARANÁ  
E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE:  
UM ESTUDO DOS GOVERNOS RICHA (2011-2018)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina para obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Cleide da Silva  
Czernisz  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia da Costa Fernandes  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sílvia Alves dos Santos  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ireni Marilene Zago Figueiredo  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná -  
UNIOESTE

Londrina, 18 de dezembro de 2019.

“Acho que uma das coisas mais sinistras da história da civilização ocidental é o famoso dito atribuído a Benjamim Franklin, ‘tempo é dinheiro’. Isso é uma monstruosidade. Tempo não é dinheiro. Tempo é o tecido da nossa vida, é esse minuto que está passando. Daqui a 10 minutos eu estou mais velho, daqui a 20 minutos eu estou mais próximo da morte. Portanto, eu tenho direito a esse tempo; esse tempo pertence a meus afetos, é para amar a mulher que escolhi, para ser amado por ela. Para conviver com meus amigos, para ler Machado de Assis: isso é o tempo. E justamente a luta pela instrução do trabalhador é a luta pela conquista do tempo como universo de realização própria. A luta pela justiça social começa por uma reivindicação do tempo: ‘eu quero aproveitar o meu tempo de forma que eu me humanize’ [...]”.

Antonio Candido de Mello e Souza (05 de Agosto de 2006).

## AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à professora Eliane Cleide Czernisz, orientadora atenta, construtiva e generosa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, ao grupo de pesquisa Estado, Políticas Públicas e Gestão e à Universidade Estadual de Londrina pela possibilidade da reflexão.

Às professoras das bancas de qualificação e defesa pela leitura atenta do trabalho e pelas valiosas contribuições.

Ao professor Edmilson Lenardão por me apresentar a pedagogia histórico crítica e uma outra forma de ver a educação.

À professora Silvia Alves dos Santos, querida amiga, pelas conversas, discussões, leituras e por me ajudar a construir este trabalho desde o início.

Aos colegas professores da Educação Básica do Paraná, motivo deste trabalho existir.

Ao Fábio, companheiro das permanências e mudanças desta vida acadêmica.

FURLANETE, Karina Lane Viane Ramalho de Sá. **As políticas de formação continuada no Paraná e a precarização do trabalho docente:** um estudo dos governos Richa (2011- 2018). 2019. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

## RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida durante o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, Linha 1 – Perspectivas Filosóficas, Históricas, Políticas e Culturais da Educação (Núcleo de Políticas Educacionais), e no grupo de pesquisa Estado, Políticas Públicas e Gestão. O objetivo do trabalho foi discutir as políticas de formação continuada considerando as condições atuais do trabalho docente e o contexto de precarização do trabalho. As políticas de formação continuada analisadas no contexto amplo da carreira docente e, confrontadas com políticas que regulamentam outros aspectos, como o plano de carreira docente ou as regulamentações para hora atividade, são um campo rico de estudos no entendimento de em que medida políticas específicas – considerando sua efetivação e não apenas seu enunciado – podem ser entendidas como mecanismo de precarização do trabalho na educação básica. Tal olhar pode evidenciar a complexidade de fenômenos que contribuem para uma situação de intensificação, responsabilização individual e precarização do trabalho. A pesquisa teve como *locus* o Estado do Paraná e o período histórico entre os anos de 2011 e 2018, referente aos dois governos de Carlos Alberto Richa (Beto Richa). Os dados coletados foram analisados à luz do materialismo histórico dialético e suas categorias, principalmente a contradição, a mediação e a totalidade. O levantamento dos dados foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica qualitativa e análise documental. Tomar o contexto paranaense no período dos governos Richa possibilitou evidenciar o arco histórico no qual observa-se o movimento da política do governo em direção à precarização do trabalho docente. Precarização esta tão acentuada que atinge até aspectos da carreira docente – como a formação continuada – que deveriam ser mecanismos de valorização e acabam por materializar-se no sentido contrário. Foi possível afirmar que a formação continuada paranaense sofreu grandes e importantes perdas nos dois mandatos Richa, sendo inclusive utilizada como mecanismo de punição dos docentes em regulamentações de distribuição de aulas. Evidenciou-se ainda que, com a intensificação do trabalho docente, a formação continuada no Estado do Paraná é realizada de forma que amplia a jornada semanal de trabalho dos professores. Isso se dá em decorrência dos pressupostos neoliberais e gerencialistas adotados pelo Estado que se exime da responsabilidade da formação continuada dos docentes. Houve retrocesso no cumprimento da Lei n. 11.638/08 que regulamenta 1/3 de hora-atividade, tempo que deveria ser disponível também para formação continuada. O não cumprimento da Lei reduziu ainda mais a possibilidade da formação continuada dentro da carga horária semanal de trabalho e agravou o quadro já preocupante de intensificação do trabalho vivido pelos docentes do Paraná. A análise dos documentos que regulamentam e implementam o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) no Estado do Paraná e o bem documentado histórico de notícias da APP-Sindicato a respeito da defesa deste programa de formação continuada trouxeram a dimensão exata de como houve o seu desmonte ao longo dos mandatos Richa. Isso posto,

entende-se que a educação básica do Estado do Paraná precisa pautar a discussão de um modelo de formação continuada que não contribua para precarização mas sim que esteja alinhada com condições adequadas de trabalho e com a melhoria efetiva na qualidade da educação de acordo com os pressupostos de uma escola socialmente engajada.

**Palavras-chave:** precarização do trabalho; formação continuada; intensificação do trabalho; trabalho docente; PDE.

FURLANETE, Karina Lane Vianeí Ramalho de Sá. **Teacher's continued formation policies in Paraná and the precariousness of teaching work: a study by Richa governments (2011-2018)**. 2019. 127 f. Dissertation (Master Degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

## ABSTRACT

This research was developed during the Master's Degree in the Graduate Program in Education of Londrina State University, Line 1 - Philosophical, Historical, Political and Cultural Perspectives of Education (Educational Policies), and in the research group State, Public Policies and Educational Management. The objective of this paper was to discuss the policies for teacher's continued formation considering the current conditions of teaching work and the context of precarious work. Teacher's continued formation policies analyzed in the broad context of the teaching career and, faced with policies that regulate other aspects, such as the teaching career plan or the planning and preparation time, are a rich field of study in understanding the extent to which specific policies - considering its effectiveness and not just its statement - can be understood as a precariousness mechanism of work in basic education. Such a look can highlight the complexity of phenomena that for a situation of intensification, individual accountability and precariousness of work. The research had as locus the State of Paraná and the historical period between 2011 and 2018, referring to the two governments of Carlos Alberto Richa (Beto Richa). The data collected were analyzed in the light of dialectical historical materialism and its categories, especially contradiction, mediation and totality. Data were collected through qualitative bibliographic research and document analysis. Taking the Parana context in the period of Richa governments made it possible to highlight the historical arc in which the movement of government policy towards the precariousness of teaching work is observed. Precariousness is so pronounced that it affects even aspects of the teaching career - such as teacher's continued formation - that should be mechanisms of valorization and eventually materialize in the opposite direction. It was possible to affirm that the teacher's continued formation of Paraná suffered great and important losses in the two Richa mandates, being used even as a mechanism of punishment of the teachers in regulations of distribution of classes. It was also evidenced that, with the intensification of the teaching work, the teacher's continued formation in the State of Paraná is realized in a way that extends the Weekly workday of the teachers. This is due to the neoliberal and managerial assumptions adopted by the State that exempts itself from the responsibility of the continuing education of teachers. There was a setback in compliance with Law n. 11.638/08 which regulates 1/3 hours of planning and preparation, time that should also be available for teacher's continued formation. Failure to comply with the Law further reduced the possibility of teacher's continued formation within the weekly workload and aggravated the already worrying scenario of intensification of work experienced by teachers in Paraná. The analysis of the documents that regulate and implement the Educational Development Program (PDE) in the State of Paraná and the well-documented APP-Syndicate news history regarding the defense of this teacher's continued formation program brought the exact dimension of how it was dismantled over the Richa mandates. That said, it is understood that the basic education of the state of Paraná needs to guide the discussion of a model of teacher's continued formation that does not contribute to

precariousness but is aligned with adequate working conditions and the effective improvement in the quality of education in accordance with. with the assumptions of a socially engaged school.

**Key-words:** precariousness of work; continuing education; intensification of work. teaching work; PDE.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Tabela de vencimentos do quadro próprio do magistério (QPM) do Paraná.....	63
<b>Figura 2</b> – Eixos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) .....	85
<b>Figura 3</b> – Os eixos originais do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) de acordo com as modificações do PSI 2019 .....	98
<b>Figura 4</b> – Atividades programadas para a Turma PDE 2016 .....	126

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Documentos do governo do estado do Paraná que regulamentam ou fazem mediação com regulamentações de formação continuada.....	112
<b>Quadro 2</b> – Teses e dissertações registradas em revisão bibliográfica no banco de dados da CAPES.....	116
<b>Quadro 3</b> – Discriminação dos dias para formação continuada de acordo com as Resoluções de Calendários Escolares no período de 2011-2018.....	67
<b>Quadro 4</b> – Comparação entre as leis n. 11.638/08 e 174/2014 e as resoluções de distribuição de aula de 2017 e 2018 .....	70
<b>Quadro 5</b> – Alguns dados dos processos seletivos internos para o PDE ao longo do governo Beto Richa .....	88
<b>Quadro 6</b> – Teses e dissertações levantadas no banco de dados da CAPES que abordam o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/PR).....	120

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BM	Banco Mundial
IES	Instituição de Ensino Superior
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PEE	Plano Estadual de Educação
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
QPM	Quadro Próprio do Magistério
SEED	Secretaria de Estado da Educação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
1.1	FORMULAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA .....	15
1.2	MÉTODO E PROCEDIMENTO DE PESQUISA.....	18
1.3	LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES .....	24
1.4	DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE .....	25
<b>2</b>	<b>MUDANÇAS NO PADRÃO DE ACUMULAÇÃO, AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO E O TRABALHO DOCENTE</b> .....	27
2.1	O TRABALHO E AS MUDANÇAS NO PADRÃO DE ACUMULAÇÃO A PARTIR DA DÉCADA DE 1970 .....	27
2.2	NEOLIBERALISMO, A REFORMA DO ESTADO E O TRABALHO DOCENTE .....	34
<b>3</b>	<b>POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE, FORMAÇÃO CONTINUADA E O TRABALHO DOCENTE</b> .....	41
3.1	REFORMAS EDUCACIONAIS E REGULAMENTAÇÕES NO CONTEXTO DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL .....	41
3.2	DIFERENTES PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA .....	45
<b>4</b>	<b>POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PARANÁ: AS OFERTAS DO GOVERNO DE ESTADO E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO</b> .....	53
4.1	A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESTADO DO PARANÁ: ALGUNS APONTAMENTOS E REVISÃO DA LITERATURA.....	53
4.2	Os GOVERNOS RICHA (2011-2018): APONTAMENTOS E PLANOS DE GOVERNO .....	55
4.3	Os DOCUMENTOS.....	60
4.3.1	Lei Complementar n. 103/2004 – O Plano de Carreira .....	61
4.3.2	As Ofertas de Formação Continuada da SEED e os Calendários Escolares .....	65
4.3.3	O PSPN e a Hora Atividade – Tempos de Trabalho .....	68

4.3.4	As Regulamentações para a Distribuição de Aulas – Particularidades de um Governo .....	70
4.3.5	O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) .....	73
4.4	A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PARANÁ: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO.....	74
<b>5</b>	<b>O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (PDE): DESCONTINUIDADE E TRANSFORMAÇÕES.....</b>	<b>78</b>
5.1	O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (PDE): ALGUNS APONTAMENTOS E REVISÃO DA LITERATURA.....	78
5.2	Os DOCUMENTOS.....	81
5.2.1	A Lei Complementar n. 130/2010 e o Documento Síntese do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE).....	82
5.2.2	Regulamentações do PDE ao longo do governo Richa e a atuação da APP Sindicato.....	86
5.2.3	O Edital n. 54/2018: fim do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) no Paraná .....	92
5.3	PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	98
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>101</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>104</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>111</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>125</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Os estudos relacionados à precarização do trabalho docente e à formação continuada, que em parte estão sistematizados neste texto, iniciam-se junto ao grupo de pesquisa Educação e Marxismo da Universidade Estadual de Londrina (UEL) ainda em 2015. O tempo de experiência como docente na Secretaria de Estado da Educação do Paraná e os estudos no grupo de pesquisa resultaram em questionamentos a respeito de como as políticas públicas de formação continuada poderiam – e se poderiam – de alguma forma se relacionar à precarização do trabalho. Em 2018, também na UEL, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha 1 – Perspectivas Filosóficas, Históricas, Políticas e Culturais da Educação (Núcleo de Políticas Educacionais), e no grupo de pesquisa Estado, Políticas Públicas e Gestão os questionamentos passam a ser sistematizados em uma pesquisa bibliográfica qualitativa e na análise documental das políticas educacionais nos governos Beto Richa.

### 1.1 FORMULAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

De acordo com Gatti (2008), não há consenso na literatura a respeito da definição de formação continuada pois o termo abrange diversos significados. Por outro lado, também se observa na literatura que há consenso em considerar a formação continuada um mecanismo essencial na educação básica, importante não apenas como condição para elevar a qualidade da educação mas também para o fortalecimento e valorização da carreira docente. A literatura que trata de formação de professores apresenta ampla discussão sobre a formação continuada, além de descrever disputas a respeito de seu papel e questionamentos sobre as características desejáveis para a mesma. Isso evidencia que a formação continuada é tema de grande importância no conjunto de estudos que abordam educação básica.

Todavia, ao tratar da materialização das políticas que regulamentam a formação continuada no Sistema Educacional brasileiro é possível observar que a relação entre formação continuada, melhoria da qualidade da educação, trabalho e valorização docente mostra-se complexa e por vezes contraditória. Este quadro torna-se ainda mais complexo e contraditório se além do trabalho e valorização docente, agregarmos à discussão as questões relacionadas ao aprofundamento da precarização do trabalho na atualidade.

Desta forma, a pesquisa apresentada aqui propõe a discussão de como as políticas de formação continuada de um determinado ente federativo podem se materializar nas

condições de precarização<sup>1</sup> do trabalho docente, buscando compreender como um mecanismo de valorização da carreira docente poderia se transformar em mecanismo de precarização do trabalho, como se daria essa relação e quais suas possíveis consequências no quadro geral de precarização e intensificação do trabalho na educação básica.

Com o intuito de reforçar e reconhecer a importância da formação continuada ao longo da carreira docente faz-se necessário tratar esse conceito<sup>2</sup> no conjunto das condições materiais do trabalho na atualidade. De forma a compreender qual o seu real impacto no cotidiano dos professores e no caminho da tão debatida e almejada melhoria da qualidade da educação.

Para o desenvolvimento dessa discussão, articulamos prioritariamente dois campos de conhecimento da pesquisa em educação: a formação de professores, especificamente a formação continuada e a precarização do trabalho docente, especificamente a intensificação e a compressão do tempo. A formação continuada será abordada a partir das políticas educacionais voltadas para a sua regulamentação. Considera-se aqui o termo “políticas educacionais” no sentido prático das ideias e ações de um determinado ente federativo (VIEIRA, 2007). A intensificação do trabalho e a compressão do tempo são abordados a partir do novo metabolismo do trabalho que toma forma na acumulação flexível em meados da década de 1970. Uma das características mais marcantes da acumulação flexível é o que Harvey (2017, p. 140) chama de “confronto com a rigidez do fordismo”. Os processos se flexibilizam e este movimento exige também a flexibilização do trabalhador. Os sistemas educacionais, inseridos que estão na sociedade da acumulação flexível, levam para a regulamentação das políticas educacionais e para o cotidiano das escolas as exigências dessa flexibilização. O trabalho docente se intensifica à medida que é necessário realizar mais em menos tempo e os horizontes temporais se estreitam, já que passa a vigorar a emergência de um tempo que passa mais rápido (HARVEY, 2017).

Assim, é importante trazer para o primeiro plano a ideia de que o estudo de quaisquer aspectos relacionados à carreira docente – ainda que aspectos positivos como a formação continuada – devem considerar as condições materiais do trabalho na atualidade como

---

1 Pode-se citar como alguns dos elementos que materializam essas condições precárias de trabalho na educação básica: o número elevado de alunos por turmas, condições inadequadas das instalações físicas das escolas, aumento das responsabilidades dos professores em relação às questões burocráticas das escolas e em relação ao desempenho dos alunos, baixa remuneração, aumento e sobrecarga de jornada de trabalho, não cumprimento da legislação em relação à hora-atividade e em relação a outros direitos trabalhistas, responsabilização do professor pela própria formação.

2 Dada a dificuldade de precisar o que se pode considerar formação continuada (Gatti, 2008), o termo será tratado como o conjunto de iniciativas voltadas para a formação docente ao longo de sua carreira e que ocorre necessariamente após a formação inicial. Assim, tanto a formação continuada como a formação inicial serão compreendidas neste texto como etapas da formação docente.

o aumento de jornada semanal, a falta de condições físicas dos locais de trabalho, o adoecimento por sobrecarga de trabalho, a responsabilização individual por desempenho e a baixa remuneração, dentre outros aspectos, para melhor compreensão do seu real impacto no trabalho dos professores. Trazer os conceitos que embasam as discussões do mundo do trabalho para o primeiro plano da análise advém da experiência como docente na educação básica e das observações de como esses conceitos estão presentes nos documentos que regulamentam a carreira docente, ainda que não sejam citados ou descritos literalmente. A diversidade de atividades e responsabilidades atribuídas aos docentes nas últimas décadas e as condições materiais da carreira apresentam-se fortemente incompatíveis se trouxermos a intensificação do trabalho e a compressão do tempo para o centro da discussão.

As políticas de formação continuada analisadas no contexto amplo da carreira docente, e confrontadas com políticas que regulamentam outros aspectos, como o Plano de Carreira ou as regulamentações para hora atividade, podem ser um campo rico de estudos no entendimento da medida na qual as políticas específicas – considerando sua efetivação e não apenas seu enunciado – podem ser entendidas como mecanismo de precarização do trabalho. Tal olhar pode evidenciar a complexidade de fenômenos que se articulam e que não contribuem para a formação consistente, crítica e contra-hegemônica dos professores mas para o aprofundamento de uma situação de intensificação, responsabilização individual e precarização do trabalho.

No estudo das políticas educacionais e dos projetos de gestão educacional é importante não restringir as análises à simples descrição de processos de concepção e de execução das políticas (DOURADO, 2007). Tanto as políticas educacionais quanto os projetos de gestão da educação devem ser analisados no contexto da lógica global de um determinado sistema de produção (MASSON, 2012). Deve-se considerar as concepções e os cenários complexos em disputa, a ação política de diferentes atores, além de contextos institucionais que são muito mais abrangentes do que a dinâmica interna das instituições de ensino (DOURADO, 2007).

Dado o contexto acima, acredita-se que a justificativa da pesquisa está na sua contribuição para: 1 – discutir e esclarecer como as mudanças no padrão de acumulação e as transformações no mundo do trabalho impactam o trabalho docente; 2 – discutir as políticas de formação continuada e suas possíveis implicações na precarização do trabalho docente no contexto das transformações do mundo do trabalho; 3 – analisar criticamente as políticas específicas de formação continuada de um ente federativo, correlacionando-as ao contexto das políticas educacionais, às transformações no mundo do trabalho e à precarização do trabalho

docente; 4 – discussões, análises de políticas e propostas que efetivem a formação continuada na direção da valorização do trabalho docente, inclusive de programas existentes como o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE).

Desta forma, o objetivo principal deste trabalho é discutir as políticas de formação continuada considerando as condições atuais do trabalho docente e o contexto de precarização do trabalho, dando especial atenção aos conceitos de intensificação do trabalho e compressão do tempo. Para alcançar o objetivo geral e mais amplo, elenca-se os seguintes objetivos específicos: 1 – a discussão das mudanças no padrão de acumulação da década de 1970, as transformações no mundo do trabalho e os seus reflexos no trabalho docente no Brasil; 2 – a discussão das políticas de formação continuada partindo da reforma do Estado brasileiro na década de 1990 e suas relações com o trabalho docente e a precarização do trabalho; 3 – análise e discussão de documentos que regulamentam as políticas de formação continuada no estado do Paraná no contexto da acumulação flexível, da reforma do estado e da precarização do trabalho; 4 – a discussão de um modelo de formação continuada que considere o trabalho docente, sua formação e a melhoria efetiva na qualidade da educação de acordo com os pressupostos de uma escola socialmente engajada.

## 1.2 MÉTODO E PROCEDIMENTO DE PESQUISA

A pesquisa tem como *locus* o estado do Paraná e o período histórico entre os anos de 2011 e 2018, referente aos dois governos de Carlos Alberto Richa (Beto Richa). O primeiro governo Beto Richa, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), inicia-se em 2011 e termina no final de 2014 com sua reeleição para um segundo período ainda no primeiro turno eleitoral. Ao longo do primeiro governo dois secretários ocuparam a pasta da educação: de 01 de janeiro até 02 de abril de 2014 o senador Flávio José Arns (PSDB) também vice-governador de Beto Richa. Com a saída de Arns para concorrer à Assembleia Legislativa assume Paulo Afonso Schmidt que permanece no cargo até 31/12/2014. No segundo governo Richa, de 2015 até 2018, passaram pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) três secretários: Fernando Xavier Ferreira no período de 01/01/2015 a 06/05/2015, Ana Seres Trento Comin no período de 06/05/2015 a 10/04/2018 e Lúcia Aparecida Cortez Martins no período de 10/04/18 a 31/12/18. O documento oficial que norteia o primeiro governo é o Plano de Governo 2011-2014: Saber ouvir, saber falar – Novas ideias para um novo Paraná<sup>3</sup> e para o

---

3 Disponível em: [download.uol.com.br/eleicoes/2010/propostas/PR/PPR160000001071.pdf](http://download.uol.com.br/eleicoes/2010/propostas/PR/PPR160000001071.pdf). Acesso em 17 de set. 2018.

segundo é o Plano de Metas 2015-2018: Beto Richa<sup>4</sup>. Apesar do governador Carlos Alberto Richa ter se licenciado nove meses antes de seu governo findar, sua substituta – a vice governadora Cida Borghetti (Partido Progressista) – deu prosseguimento às políticas características do período, não havendo distinção em relação aos encaminhamentos políticos para a educação.

Ainda que a presente investigação tenha como foco as políticas educacionais de um ente federativo específico, busca-se não distanciar o estudo do cenário mais amplo das políticas educacionais da União, pois as alterações ocorridas no contexto nacional reverberam em todas as instâncias do sistema educacional. Ao discutir a gestão educacional, Vieira (2007) atenta para a importância de considerar o regime colaborativo e da organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal e das diferentes formas de “articulação entre as instâncias normativas, deliberativas e executivas do setor educacional [...]” regidos pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (VIEIRA, 2007, p. 61).

Os dados coletados são analisados à luz do materialismo histórico dialético, considerando que este enfoque parte do pressuposto de que, segundo Masson (2012), não é possível apreender o significado de uma política educacional sem a apreensão da lógica global de um determinado sistema de produção. Tal ferramenta de análise possibilita a compreensão da política educacional e sua possível materialização nos processos de precarização do trabalho a partir dos determinantes econômico, histórico, político e cultural.

A análise do objeto de pesquisa, pautada no materialismo histórico, tem como base o uso das categorias do método materialista, comentadas por Cury (1995). O autor trata o fenômeno educativo considerando prioritariamente cinco categorias: contradição, totalidade, reprodução, mediação e hegemonia. Tais categorias são instrumentos metodológicos de análise que podem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, contribuir para a análise da multiplicidade dos fenômenos estudados, possibilitar um alto grau de generalidade e auxiliar no entendimento do fenômeno educativo dentro de uma abrangência maior (CURY, 1995). Abordadas partindo de um contexto econômico-social, político e historicamente determinados, as categorias adquirem consistência para além de meros conceitos abstratos e auxiliam na compreensão da realidade, em seu movimento e expansão (CURY, 1995).

De acordo com Cury (1995), as categorias inserem-se no campo da práxis e pretendem “ser consideradas tanto no processo da realidade que as produz, quanto na sua utilização como instrumento de análise em vista de uma ação social transformadora, já que a

---

4 Disponível em: [http://www.betoricha.com.br/wp-content/uploads/2014/09/Plano-De-Governo-Beto-Richa\\_2014.pdf](http://www.betoricha.com.br/wp-content/uploads/2014/09/Plano-De-Governo-Beto-Richa_2014.pdf). Acesso em 17 de set. 2018.

análise também faz parte dessa ação.” (CURY, 1995, p. 26). Dessa forma, o trabalho teórico com as categorias requer indissociabilidade entre elas, embora a ênfase em cada uma possa ser diferente de acordo com o aspecto do real que se queira aprofundar em relação ao objeto. Sem perder de vista a indissociabilidade entre as categorias e o contexto da práxis, dada a necessidade do recorte para a pesquisa, aborda-se aqui com maior destaque a contradição, a mediação e a totalidade.

Considerando a educação como um fenômeno que se dá em uma sociedade marcada pelas relações de classe, a contradição é categoria fundamental de análise. De acordo com Cury (1995, p. 27)

*A categoria da contradição [...] é a base de uma metodologia dialética. Ela é o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real. [...] A racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos pelo qual esses são provisórios e superáveis. A contradição é sinal de que a teoria que a assume leva em conta que ela é o elemento-chave das sociedades. (CURY, 1995, p. 27, grifo do autor).*

Sendo mais complexa que uma simples oposição binária, a contradição permite que as negações, a não linearidade e o caráter histórico do fenômeno estudado sejam postos em primeiro plano. Essa perspectiva é fundamental na análise de políticas educacionais, visto que elas estão para muito além dos enunciados dos documentos. Como afirmam Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 9), na análise de políticas é necessário “[...] considerar não apenas a dinâmica do movimento do capital, seus meandros e articulações, mas os antagônicos e complexos processos sociais que com ele se confrontam.”

Dado que os fenômenos do real pouco podem ser compreendidos se tomados de forma fragmentada, as categorias da totalidade e da mediação proporcionam a aproximação de uma abordagem dialética e evidenciam as articulações das contradições em um contexto mais amplo de análise, ainda que o objeto seja tomado em um recorte específico. Enquanto a contradição estabelece-se entre o que há de comum a todos os fenômenos e o que há de específico a cada um deles, a totalidade localiza-se na tensão das contradições e implica novamente o reconhecimento do real como histórico (CURY, 1995). Dessa forma

*A categoria da totalidade justifica-se enquanto o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla. (CURY, 1995, p. 27, grifo do autor).*

Ainda que detenha um caráter abrangente, é importante destacar que a categoria totalidade se dá como processo e não como ideia totalizante, determinada ou acabada. Para Cury (1995, p. 35), “Na totalidade, cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas. Cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real.” Os movimentos que são observados a partir da perspectiva da contradição e da totalidade são articulados pela mediação. Segundo Cury (1995), o movimento do real é a História e esta é o mundo das mediações. Sendo assim

A categoria da mediação expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. [...] O conceito de mediação indica que nada é isolado. Implica, então, o afastamento de oposições irreduzíveis e sem síntese superadora. Por outro lado, implica uma conexão dialética de tudo o que existe, uma busca de aspectos afins, manifestos no processo em curso. (CURY, 1995, p. 43).

Percebe-se então que não há possibilidade de tratar as categorias de forma isolada. A indissociabilidade e interconexão das categorias no plano conceitual é ponto fundamental na busca por uma análise dialética dos fenômenos. Estudar a formação continuada partindo-se do contexto da precarização do trabalho requer a conexão de áreas do conhecimento que se tocam mas nem sempre interpenetram. Tomar as categorias como base aproxima a análise de uma perspectiva dialética do objeto e possibilita o trajeto pelas áreas do conhecimento abordadas sem limitar a análise à aparência dos fenômenos.

O levantamento dos dados apresentados é realizado por meio de pesquisa bibliográfica qualitativa e análise documental (CHIZZOTTI, 2001). A pesquisa bibliográfica segue o procedimento padrão adotado para a área na qual essa pesquisa está inserida. Ao longo da pesquisa bibliográfica buscou-se delimitar na literatura os trabalhos que auxiliassem na melhor compreensão do objeto de estudo. Além da pesquisa bibliográfica, são analisados documentos que regulamentam a formação continuada no estado do Paraná ao longo do tempo histórico delimitado no escopo da pesquisa. Segundo Gatti (2008), não há consenso na literatura a respeito da definição de formação continuada, tendo o termo diversos significados. Ainda segundo a autora, os discursos de atualização e da necessidade de renovação fizeram surgir uma gama de ofertas dessa etapa de formação.

Dada a abrangência com a qual pode-se tratar a formação continuada, optou-se como recorte utilizar os documentos disponíveis no Portal Dia a Dia Educação ([www.diaadia.pr.gov.br](http://www.diaadia.pr.gov.br)) mantido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED).

Neste portal estão disponibilizadas e descritas as diferentes modalidades de formação continuada ofertadas pelo Estado paranaense aos professores da educação básica. Documentos que não tratam diretamente mas que fazem mediação com as regulamentações da formação continuada foram também selecionados no portal da SEED ou obtidos em outros ambientes virtuais do governo paranaense, como o Portal do Servidor ([www.portaldoservidor.pr.gov.br](http://www.portaldoservidor.pr.gov.br)) e o Sistema Estadual de Legislação ([www.legislacao.pr.gov.br](http://www.legislacao.pr.gov.br)). Outra importante fonte de dados, principalmente nas discussões a respeito do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), foi o banco de notícias<sup>5</sup> mantido no site do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP Sindicato). Por fim, foram utilizados ainda outras notícias de implementação ou descrições de políticas educacionais direta ou indiretamente relacionadas à formação continuada veiculadas pela própria Secretaria e também pela APP Sindicato. Essas fontes foram consultadas pois observou-se que diferentes atores políticos podem divergir quanto à interpretação dos documentos, forma e sentido de sua materialização. Apresenta-se no quadro 1 (anexo 1) os documentos que regulamentam ou fazem mediação com as regulamentações estaduais de formação continuada. Os documentos foram agrupados aproximadamente por temas de regulamentação.

A respeito do volume de documentos selecionados, é importante ressaltar que lidos individualmente as resoluções e os editais não apresentam diferenças significativas entre si, mas organizados cronologicamente ao longo dos oito anos de governo Richa possibilitam construir um arco histórico no qual observa-se o movimento da política do governo em direção à precarização do trabalho docente. Constata-se ainda que, se por um lado as leis de regulamentação da carreira são pouco alteradas, por outro lado, há o agravamento das condições de trabalho que se materializam a partir das resoluções e editais que ano a ano definem o cotidiano dos professores da educação básica estadual.

Destaca-se uma importante distinção que será utilizada ao longo das discussões, a ideia de formação continuada e a ideia de política pública de formação continuada. A formação continuada como conceito é tratada aqui como a possibilidade do professor, após a formação inicial e ao longo da carreira, prosseguir e aprofundar os estudos, ampliar a sua compreensão de mundo e tornar seu trabalho cada vez mais complexo na direção do acúmulo dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Como já dito anteriormente, é um elemento essencial para a valorização, fortalecimento e permanência na carreira. Entende-se

---

5 Essas notícias foram tratadas como documentos de acordo com a definição de Evangelista (2018, p. 1) “[...] documento pode ser qualquer tipo de registro histórico – fotos, [...] entrevistas, sites, e outros – e compõe a base empírica da pesquisa, neste caso aquele destinado à difusão de diretrizes políticas para a educação e será analisado como fonte primária.”

que uma formação continuada sólida, dentre outras características, requer tempo, aprofundamento teórico e continuidade<sup>6</sup>. Já a política de formação continuada é tomada aqui como um conjunto específico de políticas que visam regulamentar a formação continuada ao longo da carreira docente e que no ato de sua elaboração não necessariamente considera as condições precárias do trabalho docente na atualidade, podendo sua implementação resultar em efeitos positivos ou negativos para a carreira visto as complexidades do mundo do trabalho contemporâneo.

Os documentos são analisados a partir dos apontamentos apresentados em Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Evangelista (2018). Embora os pressupostos teóricos que norteiam este trabalho não sejam os mesmos dos autores citados, tais autores apresentam ferramentas metodológicas importantes para a análise de documentos. Shiroma, Campos e Garcia (2005), atentam para o cuidado na leitura de um documento de forma que essa leitura seja efetiva e que faça emergir toda a construção que alicerça o texto examinado. Ao trabalhar com um documento é preciso observar que a linguagem não é transparente, que há ideias ditas e não ditas. Dessa forma, ainda segundo as autoras, o documento torna-se uma “unidade de análise que nos permite ter acesso ao discurso para compreender a política” (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005, p. 439).

Para Ball (1994 *apud* SHIROMA; CAMPOS e GARCIA, 2005), no estudo de determinada política deve-se considerar a interação desta com outras políticas, assim como a possibilidade de uma inibir ou contrariar a outra. No caso da política estadual de formação continuada, faz-se necessário que sua análise esteja inserida no contexto das políticas que definem a carreira docente, sem perder de vista ainda as políticas que definem o sistema educacional como um todo. Embora o estudo de determinada política educacional deva ter um recorte claro no tempo e no espaço, é fundamental que não se perca deste recorte as mediações com políticas complementares de forma que o estudo caminhe para uma análise da totalidade dos fenômenos abordados.

A análise de um programa ou uma política pública requer ainda entender a diferença entre as fases de elaboração e de implementação (ARRETICHE, 2001). A elaboração e a implementação são conduzidas por diferentes sujeitos dentro da estrutura estatal, disso decorre que, via de regra, a implementação modifica a política pública em alguma medida (ARRETICHE, 2001). Agrega-se a essa complexidade descrita por Arretiche (2001) a possibilidade de que diferentes conjuntos de políticas específicas, elaboradas por diferentes

---

6 Nesta pesquisa adota-se a pedagogia histórico crítica como referencial teórico para pensar a educação, a organização da escola e o trabalho pedagógico (Saviani, 2012; Saviani, 2013; Martins, 2015; Duarte, 2016).

grupos, ao serem analisadas em conjunto resultem em contradições, o que torna sua materialização ainda mais complexa.

### 1.3 LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES

Dentre os procedimentos para o levantamento bibliográfico realizou-se busca no banco de teses e dissertações da Capes. Considerando o volume de dados registrados no referido banco, optou-se por critérios que estabelecessem foco para a seleção das teses e dissertações a serem incorporadas na pesquisa. A seleção pautou-se nos seguintes parâmetros: 1 – pesquisas que abordassem a formação continuada e algum aspecto da precarização do trabalho/trabalho docente; 2 – pesquisas que abordassem a precarização do trabalho/trabalho docente e a intensificação do trabalho; 3 – pesquisas que abordassem a precarização do trabalho/trabalho docente e a questão do tempo; 4 – pesquisas que abordassem a precarização do trabalho docente no estado do Paraná; 5 – pesquisas que abordassem a formação continuada no estado do Paraná; 6 – pesquisas que abordassem o Programa de Desenvolvimento Educacional no Paraná. Os descritores de busca utilizados foram: formação continuada; formação continuada Paraná; trabalho docente Paraná; precarização do trabalho docente; trabalho tempo; trabalho intensificação; PDE; além das possíveis combinações entre eles. Ao longo da revisão bibliográfica mais ampla outras teses e dissertações que não resultaram dos parâmetros acima foram acrescentadas ao levantamento. Apresenta-se no quadro 2 o resultado do levantamento bibliográfico: são 18 dissertações e 9 teses. Dentre estas, foram incorporadas às discussões os trabalhos de Abreu (2014), Bastos (2017), Comar (2006), Duarte (2011), Duarte (2013), Guerreiro (2014), Luz (2017), Mazzini (2017), Moura (2013) Reis (2014), Santos (2013) e Serafim (2013).

Comar (2006), descreve a construção histórica da formação docente no Brasil, as mudanças nas políticas educacionais na década de 1990 e a intervenção dos organismos internacionais. Bastos (2017), traça um panorama bastante sólido e amplo da educação básica no modo de produção capitalista, discute os constrangimentos que levam às reformas e à tomada da educação básica pelo interesse de empresas privadas. Abreu (2014), discute os planos de carreira docente no Brasil e no Chile no contexto das reformas educacionais ocorridas na América Latina e como essas políticas interferem na carreira docente. Luz (2017), Mazzini (2017), Moura (2013), Reis (2014), Santos (2013) e Serafim (2013) fazem a discussão da precarização do trabalho docente abordando questões como a relação tempo de trabalho/tempo livre, intensificação e autointensificação do trabalho, flexibilização, sobrecarga

de atividades e acúmulo de cobranças e o adoecimento dos professores. Moura (2013) e Reis (2014) também abordam a restrição de tempo para a formação e as políticas de formação continuada no contexto da precarização do trabalho docente. Duarte (2013), discute as condições do trabalho docente e a atratividade da carreira, assim como a profissionalização e a desprofissionalização. Duarte (2011), discute as concepções de trabalho e trabalho docente e analisa as características desse trabalho tomando como partida a visão dos próprios docentes da educação básica. Guerreiro (2014), trabalha com condições de trabalho dos professores no estado do Paraná, as relações entre trabalho e saúde, assim como as exigências físicas e psíquicas da profissão do ponto de vista da área da saúde.

No levantamento bibliográfico específico a respeito do Programa de Desenvolvimento Educacional, apresentado no quadro 6, listou-se 46 pesquisas sendo 37 dissertações e 9 teses. Dentre estas, foram incorporadas às discussões do capítulo 5 os trabalhos de Fiorin (2009), Possi (2012), Siqueira (2017), Peixoto (2018), Almeida (2015) e Duarte (2017). Essas pesquisas tratam o programa PDE em sua totalidade, abordam a perspectiva dos professores, investigam como estes percebem e participam do programa e qual o possível impacto do programa na educação básica paranaense.

#### 1.4 DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE

O texto resultado da pesquisa organiza-se em seis capítulos, considerando os capítulos da introdução e das considerações finais, coordenados de forma que cada um trata do aprofundamento de diferentes discussões que, somadas, possam contribuir para melhor compreensão do problema proposto.

No capítulo de introdução apresentou-se o problema que será abordado, o contexto no qual o problema se encontra, os objetivos e as justificativas da pesquisa. Foi apresentado também os procedimentos e o levantamento de dados bibliográficos. No capítulo II é apresentado o contexto histórico de mudanças no mundo do trabalho que serve como base para as discussões propostas. Ao longo deste capítulo apresenta-se as alterações ocorridas no padrão de acumulação em meados da década de 1970 com a mudança do fordismo para a acumulação flexível e as consequências dessa reestruturação no mundo do trabalho. A apreensão da lógica do sistema de produção, os mecanismos que são utilizados para orientar as mudanças no padrão de acumulação do sistema e as consequências para o mundo do trabalho são importantes para compreender como se organiza o trabalho docente na atualidade.

No capítulo III discute-se, com base em documentos oficiais e revisão da literatura, dois diferentes entendimentos a respeito da formação docente em geral e da formação continuada em particular. Primeiro o da formação atrelada a um conceito bastante específico de melhoria da qualidade da educação, visão resultante da influência dos organismos internacionais na elaboração dos documentos e reformas educacionais iniciadas na década de 1990 no Brasil. A segunda perspectiva é a análise da formação no corpo da carreira docente, considerando-a como um dos pressupostos para a efetiva valorização da docência como trabalho e todas as implicações e reconhecimentos que a categoria trabalho envolve. Essa perspectiva toma o trabalho como categoria chave para a valorização docente.

Nos capítulos IV e V apresenta-se a análise e as discussões, com base nos pressupostos teóricos dos capítulos anteriores, dos documentos selecionados. Considerando as discussões a respeito do mundo do trabalho e a precarização do trabalho, assim como os reflexos da acumulação flexível nas reformas educacionais – principalmente no que diz respeito à formação de professores – os capítulos tratam da análise das políticas de formação continuada ofertadas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná para os docentes da educação básica. Para tanto, localiza-se a regulamentação da formação continuada ofertada pelo ente federativo no conjunto de outras regulamentações que estabelecem mediações com a formação continuada de forma a discutir os possíveis nexos entre esta e a precarização do trabalho docente. Nestes capítulos apresenta-se de início o levantamento bibliográfico das políticas de formação continuada no Estado paranaense. Na sequência, são apresentados os documentos discutidos e uma breve descrição do período histórico analisado – entre 2011 e 2018. No fechamento dos capítulos discute-se os nexos entre as políticas do período e a sua contribuição para as condições adversas de trabalho dos docentes da educação básica paranaense.

Por fim, no capítulo VI apresenta-se a síntese do trabalho, considerações finais a respeito das discussões realizadas ao longo do texto, as contribuições da pesquisa e também suas limitações.

## 2 MUDANÇAS NO PADRÃO DE ACUMULAÇÃO, AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO E O TRABALHO DOCENTE

Este capítulo trata das mudanças no padrão de acumulação que ocorreram na década de 1970. O objetivo é evidenciar a conexão entre as mudanças no mundo do trabalho com os novos parâmetros estabelecidos pela acumulação flexível e as novas condições do trabalho docente a partir das reformas do Estado brasileiro na década de 1990. Discutir os movimentos que ocorrem no mundo do trabalho durante a segunda metade do século XX traz elementos que servirão de base para a análise das condições de trabalho docente na atualidade. Na primeira parte são discutidos o conceito de trabalho, as mudanças no padrão de acumulação com a crise capitalista da década de 1970, as novas configurações da classe que vive do trabalho e a precarização do trabalho. Na parte final, trata-se das características da reforma do Estado brasileiro na década de 1990, as políticas neoliberais adotadas por este Estado reformado e os impactos na formação e no trabalho docente.

### 2.1 O TRABALHO E AS MUDANÇAS NO PADRÃO DE ACUMULAÇÃO A PARTIR DA DÉCADA DE 1970

As sociedades modernas tem suas bases, desde o final da Idade Média, solidificadas no modo de produção capitalista. Entender as crises estruturais do capitalismo na segunda metade do século XX e suas propostas de reestruturação é fundamental para uma melhor compreensão das profundas mudanças no mundo do trabalho e os reflexos destas na classe trabalhadora. Utiliza-se aqui o termo classe trabalhadora de acordo com os parâmetros delineados por Antunes (1995; 2009) na formulação do conceito “classe-que-vive-do-trabalho”. Ao defender a centralidade da categoria trabalho na sociedade atual, Antunes designa a expressão classe-que-vive-do-trabalho para dar contemporaneidade e amplitude ao conceito de classe trabalhadora e “[...] apreender sua *efetividade*, sua *processualidade* e *concretude*.” (ANTUNES 2009, p. 101, grifos do autor). Ainda segundo o autor, o conceito visa dar uma noção ampliada da classe trabalhadora

*A classe-que-vive-do-trabalho*, a classe trabalhadora, hoje inclui a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, tendo como núcleo central os trabalhadores produtivos (no sentido dado por Marx, especialmente no *Capítulo VI, Inédito*). Ela não se restringe, portanto, ao *trabalho manual direto*, mas incorpora a *totalidade do trabalho social*, a totalidade do *trabalho coletivo assalariado*.

[...] engloba também os trabalhadores *improdutivos*, aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja para uso público ou para o capitalista, e que não se constituem como elemento diretamente produtivo, como elemento vivo do processo de valorização do capital e de criação de mais-valia. (ANTUNES 2009, p. 102, grifos do autor).

As transformações advindas da reestruturação produtiva da segunda metade do século XX trazem a necessidade da ampliação do conceito que passa a ter como chave analítica para sua definição o assalariamento e a venda da própria força de trabalho (ANTUNES, 2009).

Ao tratar do conceito de trabalho, adota-se aqui a categoria na sua dimensão concreta de atividade vital e como fundamento básico da omnilateralidade humana distante da ideia do trabalho assalariado, fetichizado e estranhado (ANTUNES, 2009). Confrontando a materialidade do trabalho na acumulação flexível com o conceito de trabalho descrito por Marx, observa-se o abismo que se aprofunda e distancia o ser humano de sua humanidade. A definição marxiana de trabalho trata de um processo intenso e profundo da relação entre o homem e a natureza, processo pelo qual “[...] o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza.” (MARX, 2017, p. 255). Este processo caracteriza-se tanto pela ação do homem modificando a natureza quanto pela modificação do próprio homem durante este movimento de interação (MARX, 2017), dá-se de forma complexa e transformadora. Essa complexidade do conceito marxiano do trabalho resulta que o trabalho é compreendido como o ponto de partida do processo de humanização do ser social (ANTUNES, 2009). Dentre as características complexas do trabalho e do processo de humanização, segundo os pressupostos marxianos, destaca-se que “[...] o trabalho social desempenha papel decisivo na constituição da personalidade, pois o sentido da existência é mediatizado pelo sentido da atividade, pelo sentido do trabalho.” (MARTINS, 2015, p. 4).

De acordo com Marx (2010), na sociedade capitalista a produção e reprodução da vida humana pelo trabalho, assim como a realização no e pelo trabalho, torna-se impossibilitada dado que o trabalho como atividade humana é degradado e aviltado. O trabalho torna-se estranhado. A organização do trabalho no capitalismo resulta no repúdio que o trabalhador tem pelo trabalho, o trabalho deixa de ser uma atividade que satisfaz e torna-se uma atividade degradante na qual o trabalhador não se reconhece e ocorre sua negação (ANTUNES, 1995). De acordo com Antunes (1995, p. 134) “[...] o estranhamento [do trabalho] refere-se à existência de barreiras sociais que se opõem ao desenvolvimento da personalidade humana.” Neste sentido, Marx (2010, p. 80-81) afirma que, no modo de produção capitalista, “a efetivação do trabalho tanto aparece com desefetivação que o trabalhador é desefetivado até

morrer de fome”. Quando mais luta por sua existência, menos acesso o trabalhador tem ao próprio produto de seu trabalho. Na acumulação flexível a desefetivação dá-se pela quebra da autoestima e na administração pelo medo que

[...] estilhaçam a “personalidade autônoma” do trabalho vivo, “reconstruindo-se” uma individualidade pessoal mais susceptível às demandas sistêmicas do capital. A corrosão da “personalidade pessoal” leva à construção de “personalidades-simulacro”, tipos de personalidades mais particulares, imersas no particularismo estranhado de mercado. (ALVES, 2011a, p. 41).

Frigotto (1996, p. 79-80) descreve a sociedade capitalista como aquela “[...] cujo objetivo fundamental é produzir para acumular, concentrar e centralizar capital.” Ou seja, sociedade que não tem como prioridade as necessidades humanas, individuais ou coletivas. Ainda segundo o autor

[...] exatamente por ser um modo de produção centrado no lucro, e este implicar a exclusão de concorrentes e a exploração e exclusão dos trabalhadores, é um sistema que tende a crises cada vez mais profundas. E crise para o capital resulta da incapacidade do sistema de fazer circular; isto é, consumir produtivamente as mercadorias produzidas. De nada adianta ao capitalista explorar trabalho alheio na produção se a mercadoria produzida não for colocada no mercado, não for vendida.

[...]

A crise, situada nesta compreensão, não é algo conjuntural, passageiro, fortuito [...] mas um elemento constitutivo, estrutural do capitalismo. Ciclicamente, as crises se manifestam de forma violenta e a refuncionalização do sistema demanda uma recomposição dos interesses intercapitalistas e da própria classe trabalhadora que luta por seus direitos. (FRIGOTTO, 1996, p. 80-81).

Na década de 1970, depois de um longo período de acúmulo durante o apogeu do fordismo e do keynesianismo, o capitalismo apresenta sinais de um quadro crítico de crise (ANTUNES, 1995; 2009). De acordo com Antunes (2009), em linhas gerais, a resposta dada para a crise do fordismo/keynesianismo foi um processo de reorganização do capital

Essa *crise estrutural* fez com que, entre tantas outras consequências, fosse implementado um amplo processo de reestruturação do capital, com vistas à recuperação do seu ciclo produtivo, que [...] afetou fortemente o mundo do trabalho. Embora a *crise estrutural do capital* tivesse determinações mais profundas, a *resposta capitalista* a essa crise procurou enfrentá-la tão somente na sua superfície, na sua dimensão *fenomênica*, isto é, reestruturá-la sem transformar os pilares essenciais do modo de produção capitalista. Tratava-se, então, para as forças da Ordem, de reestruturar o padrão produtivo estruturado sobre o binômio *taylorismo* e *fordismo*, procurando, desse modo, repor os patamares de acumulação existentes no período anterior [...]. (ANTUNES, 2009, p. 38, grifos do autor).

Dessa forma, a solução para a crise recaiu na redução do Estado com perda de direitos sociais e no mundo do trabalho com grandes mutações e perdas de direitos trabalhistas. A reorganização do Estado ocorreu por meio da implementação de políticas neoliberais e a reestruturação produtiva a partir da acumulação flexível. De acordo com Harvey (2017), uma das características marcantes da acumulação flexível é o choque direto com a rigidez do fordismo, flexibilizam-se os processos de trabalho, o mercado de trabalho, os produtos e os padrões de consumo. A reestruturação do padrão produtivo leva ao surgimento de novos setores de produção, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e índices elevados de inovação comercial, tecnológica e organizacional. De acordo com Antunes a acumulação flexível

[...] se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo frequentemente à descentralização produtiva, às empresas terceirizadas etc. Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das “células de produção”, dos “times de trabalho” dos grupos “semiautônomos”, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o “envolvimento participativo” dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado. O “trabalho polivalente”, “multifuncional”, “qualificado”, combinado com uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive nas empresas terceirizadas, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho.” (ANTUNES, 2009, p. 54).

Um dos objetivos principais dessa reorganização ou reestruturação do mundo do trabalho como diz Antunes (2009), sua finalidade essencial, é a intensificação das condições de exploração da força de trabalho. Intensificação que recai sobre todos aqueles que vivem de assalariamento e da venda da própria força de trabalho, incluídos neste grupo os trabalhadores da educação.

A reestruturação advinda da acumulação flexível acarretou profundas mudanças no mundo do trabalho. Segundo Antunes (2009, p. 34), houve neste período “[...] uma ofensiva generalizada do capital e do Estado contra a classe trabalhadora e contra as condições vigentes durante a fase de apogeu do fordismo”. O conjunto dessas condições ficou conhecido como estado de bem estar social e se desenvolveu com o fordismo no período de ouro do pós-guerra. De acordo com Frigotto, no estado de bem estar social

A classe trabalhadora consegue, para além dos direitos políticos, os direitos sociais fundamentais mantidos pelo fundo público. Um dos aspectos centrais das políticas desse modelo de Estado, que serve, ao mesmo tempo, como base das condições gerais da produção capitalista e como reivindicação dos trabalhadores, é a reprodução da força de trabalho na esfera pública. Produz-se a desprivatização ou a desmercantilização da reprodução da força de trabalho. Educação, saúde, condições de moradia, lazer, transporte e, mais tarde, seguro-desemprego, saem da esfera do mercado e são decididos, predominantemente, na esfera pública. A classe trabalhadora também, mediante sua organização, consegue ganhos crescentes de produtividade e um padrão de vida digno. (FRIGOTTO, 1996, p. 82).

Tem-se dessa forma, as transformações da década de 1970 que foram o pano de fundo para a emergência dos estados neoliberais que redefiniram a política global a partir da década de 1980. O aumento sem precedentes do desemprego estrutural, as políticas de livre mercado do neoliberalismo, dentre outros fatores, intensificam ainda mais as condições de exploração da força de trabalho: redução do emprego regular e aumento do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado; redução de ganhos por parte dos trabalhadores; forte desregulamentação dos direitos do trabalho; flexibilidade e mobilidade que exercem pressões mais intensas no controle do trabalho; destruição do sindicalismo de classe; compressão do espaço-tempo nos ambientes de trabalho (ANTUNES, 1995, 2009; HARVEY, 2017), alteração da cotidianidade laboral e da relação tempo de vida/tempo de trabalho (ALVES, 2013), dentre outros. Essas mudanças que, em seu conjunto caracterizam o mundo do trabalho contemporâneo, resultam no que Antunes (2009, p. 17) descreve como “[...] um crescente contingente de trabalhadores em condições precarizadas, além de uma degradação que se amplia, na relação metabólica entre homem e natureza [...]”.

O trabalho flexível e seus desdobramentos é descrito por Alves (2013) como principal característica do novo e precário mundo do trabalho. Dada a profundidade da reestruturação advinda da acumulação flexível no sociometabolismo do trabalho, a precarização do trabalho hoje é uma condição mais complexa que apenas a desconstrução das relações salariais ocorrida no capitalismo do pós-guerra. Segundo o autor

[...] a precarização do trabalho que ocorre hoje, sob o capitalismo global, seria não apenas “precarização do trabalho” no sentido de precarização da mera força-de-trabalho como mercadoria; mas seria também “precarização do homem-que-trabalha”, no sentido de desefetivação do homem como ser genérico.

O que significa que o novo metabolismo social do trabalho implica não apenas tratar de novas formas de consumo da força-de-trabalho como mercadoria, mas sim novos modos de (des)constituição do ser genérico do homem. [...] salientando, nesse caso, a dimensão da barbárie social contida no processo de

precarização do trabalho nas condições da crise estrutural do capital. (ALVES, 2013, p. 84).

A nova morfologia social do trabalho é caracterizada também pela dessubjetivação de classe, captura da subjetividade do trabalhador e redução do trabalho vivo à força de trabalho como mercadoria (ALVES, 2013). Produto do apagamento da história, a dessubjetivação de classe implica na desvalorização e desmonte dos coletivos de trabalho, seus ideais subjacentes e ao mesmo tempo na valorização da individualidade e do sucesso pessoal (ALVES, 2011a). A captura da subjetividade molda e direciona a ação e o pensamento dos trabalhadores, que já ‘dessubjetivados’ de seus coletivos laborais, conformam-se com a racionalização da produção (ALVES, 2011b).

Neste contexto, um conceito importante da nova conformação do mundo do trabalho é o fenômeno da vida reduzida. De acordo com Alves (2013), a vida reduzida caracteriza-se na medida em que a classe-que-vive-do-trabalho aplica a maior parte do seu tempo de vida na luta pela existência e ainda em uma fruição consumista desenfreada. Na medida em que isso ocorre, dificulta-se o desenvolvimento do trabalhador como ser humano-genérico em todas as suas potencialidades pois o tempo de vida dos trabalhadores é ocupado “[...] com a lógica do trabalho estranhado e a lógica da mercadoria e do consumismo desenfreado” (ALVES, 2013, p. 49). Nessa conformação sociometabólica do trabalho

A nova precariedade salarial, ao alterar a dinâmica da troca metabólica entre espaço-tempo de vida e espaço-tempo de trabalho, em virtude da “desmedida” jornada de trabalho, corrói o espaço-tempo de formação de sujeitos humano-genéricos, aprofundando, desse modo, a autoalienação do homem-que-trabalha. Nesse caso, transfigura-se a cotidianidade de homens e mulheres que trabalham com a redução da vida pessoal a mero trabalho assalariado [...]. (ALVES, 2013, p. 85).

Agravando a situação da vida reduzida, soma-se às condições de precarização a questão da compressão do espaço-tempo e da intensificação do trabalho. Harvey ao discutir a acumulação flexível chama atenção para a compressão do espaço-tempo como uma das características importantes da acumulação flexível

[Na] “compressão do espaço-tempo” no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privadas e públicas se estreitam, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitam cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado.

Esses poderes aumentados de flexibilidade e mobilidade permitem que os empregadores exerçam pressões mais fortes de controle do trabalho sobre uma

força de trabalho de qualquer maneira enfraquecida por dois surtos selvagens de deflação, força que viu o desemprego aumentar nos países capitalistas avançados [...]. (HARVEY, 2017, p. 140-141).

Os horizontes temporais estreitados diminuíram as distâncias e aumentaram as conexões abrindo um mundo de possibilidades em informação e trocas de todos os tipos. Por sua vez, no mundo do trabalho superexplorado observou-se mais os aspectos negativos que os positivos dessa diminuição de barreiras de tempo e espaço. Trazendo essas transformações especificamente para o trabalho docente, como será detalhado no final deste capítulo, dois aspectos do nexos trabalho/tempo são importantes de se destacar, a jornada de trabalho e a intensificação do trabalho.

De acordo com Dal Rosso (2006), em uma sociedade que tem como atividade principal o trabalho em sua forma reduzida de assalariamento, “[...] a jornada de trabalho [pode ser compreendida como] a quantidade de tempo que o trabalho consome das vidas das pessoas.” (DAL ROSSO, 2006, p. 31). Ainda segundo o autor

A questão tem diversas implicações, três das quais são aqui destacadas: afeta a qualidade de vida, pois interfere na possibilidade de usufruir ou não de mais tempo livre; define a quantidade de tempo durante o qual as pessoas se dedicam a atividades econômicas; estabelece relações diretas entre as condições de saúde, o tipo e o tempo de trabalho executado. (DAL ROSSO, 2006, p. 31).

Assunção e Oliveira (2009) definem intensificação do trabalho como a demanda de fazer a mesma coisa mais rapidamente. De acordo com as autoras o processo de intensificação provoca a degradação do trabalho não só em termos de qualidade da atividade, mas também da qualidade do bem ou do serviço produzido. Quando há maior quantidade de atividade para serem realizadas e a redução do tempo é necessário escolher quais atividades são principais. Segundo Assunção e Oliveira (2009) há um conflito entre realizar bem o trabalho e aumentar a produtividade.

Os conflitos gerados pela intensificação do trabalho levam ao sofrimento. Há de se escolher as atividades mais importantes e que devem ser realizadas primeiro e aquelas que podem ser postergadas correndo o risco de não tomar a decisão correta nas escolhas. No trabalho docente pode ser a escolha de deixar de atender um aluno que precisa de mais atenção em decorrência de necessidades específicas para preencher um documento, havendo como critério de escolha a pressão dos órgãos de chefia para maior atenção aos processos burocráticos em detrimento dos de ensino-aprendizagem. Outros mecanismos de intensificação do trabalho

são ampliação da carga horária, o uso das novas tecnologias e a gestão por resultados (REIS, 2014). A ampliação do tempo de trabalho ocorre até a sobreposição quase total do tempo livre. Luz (2017) investigou como professores de municípios do estado de Goiás se relacionam com o tempo e a intensificação do trabalho e relata que

[...], o tempo de trabalho se eleva cada vez mais, de modo a afetar o tempo livre. Este tem sido reduzido atingindo as oportunidades de lazer, ócio, descanso, a interação social com amigos e familiares, os cuidados de si próprio, da formação com finalidades pessoais e profissionais, dentre outros. O/a docente precisa fazer uma ponderação se pode usar seu tempo livre para finalidades relacionadas à vida pessoal ou às exigências da docência. Na maior parte dos casos discutidos nesta pesquisa, o trabalho foi posto como prioridade, já o descanso e o lazer foram colocados em segundo plano. As motivações salariais foram justificativas claramente apresentadas para conseguir lidar e resistir a toda esta problemática. (LUZ, 2017, p. 160).

Tais condições, somadas a outras de ordem fisiológica e psíquica, levam frequentemente ao adoecimento dos professores, ao absenteísmo (GUERREIRO, 2014; SANTOS, 2013) e por fim ao abandono da profissão (SANTOS, 2013).

O novo sociometabolismo do trabalho instaura o que Alves (2011a) denomina de crise do trabalho vivo que, em decorrência do processo de precarização, se desdobra em: crise da vida pessoal, crise da sociabilidade e crise da autorreferência humano-pessoal. A redução do tempo de vida a tempo de trabalho estranhado opera-se cotidianamente e retira da classe-que-vive-do-trabalho o tempo de vida como campo de desenvolvimento do ser humano. Resulta disso a crise da vida pessoal e a despersonalização do ser humano (ALVES, 2011a). Além da redução do tempo de vida à tempo de trabalho estranhado, a dinâmica do trabalho adquire também outra lógica temporal. O mercado financeiro passa a ditar a dinâmica do tempo que, seja no trabalho ou na vida pessoal, passa a vigorar em curto e curtíssimo prazo (ALVES, 2013).

## 2.2 NEOLIBERALISMO, A REFORMA DO ESTADO E O TRABALHO DOCENTE

Frigotto (1996) chamou de *Os novos senhores do mundo* o grupo de países<sup>7</sup> que, após a crise estrutural da década de 1970, decidiram a reestruturação produtiva que lhes permitiu a recomposição das taxas de lucros e o novo acomodamento do sistema. Hoje esse grupo é mais conhecido como G7 e segundo o autor

---

7 Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França, Itália, Japão e Reino Unido.

Estes países, a partir do final da década de 80, deliberaram como as demais nações deveriam ajustar-se à nova ordem mundial. Essa deliberação que dita as regras de ajustamento ficou sendo conhecida, em 1990, pela expressão cunhada por John Williamson, como o *Consenso de Washington*. Nela estruturam-se as bases da nova política econômica, social, cultural e educacional, bem como os *intelectuais coletivos* dessa nova ordem. (FRIGOTTO, 1996, p. 84, grifos do autor).

Ainda segundo Frigotto, neste momento histórico uma das ideias mais trabalhadas pelos países do Consenso de Washington<sup>8</sup>

[...] é que não há nenhuma outra alternativa para o mundo a não ser a de *ajustar-se* à reestruturação produtiva promovida pela globalização excludente. [...] E, qual é a receita para este ajuste? *Desregulamentação, descentralização/ autonomia e privatização.*” (FRIGOTTO, 1996, p. 84, grifos do autor).

De acordo com Anderson (1995), a teorização do neoliberalismo inicia-se já na década de 1940, mas ganha força de implementação apenas na década de 1970 com as eleições de governos Europeus e Norte Americano que adotam as ideias de Friedrich Hayek e seu grupo como solução para os problemas econômicos surgidos após as décadas de grande crescimento do pós-guerra. A adoção da política neoliberal pressupõe combater fortemente algumas estruturas estabelecidas nas décadas anteriores, notadamente o estado de bem estar social e a organização dos trabalhadores em sindicatos. Tais combates justificam-se, segundo os teóricos neoliberais, por essas estruturas atrapalharem o crescimento das economias nacionais. Longe de ser apenas uma teoria econômica, o neoliberalismo é apresentado naquele momento histórico – e essa ideia persiste até hoje – como norte ideológico e a única forma possível de se combater a crise generalizada, ainda que abertamente defenda a desigualdade social como um aspecto necessário e até desejável na sua implementação.

O estado neoliberal neste contexto deve prover um cenário de livre concorrência de mercado, sendo forte no combate às demandas trabalhistas dos sindicatos – que atrapalham o crescimento das empresas – e ausentar-se o máximo possível das demandas sociais que aumentam os gastos de seu orçamento. Tem-se então a partir da adoção das políticas neoliberais um movimento em direção a uma estrutura estatal mínima em relação às demandas sociais e máxima em relação às demandas do mercado. A implementação de um Estado reduzido em relação às demandas sociais traz a necessidade de repensar a gestão de áreas como a saúde, educação, segurança e todas as que foram de responsabilidade do Estado. O Estado

8 Segundo Batista (1994, p. 18) “A avaliação objeto do Consenso de Washington abrangeu 10 áreas: 1. disciplina fiscal; 2. priorização dos gastos públicos; 3. reforma tributária; 4. liberalização financeira; 5. regime cambial; 6. liberalização comercial; 7. investimento direto estrangeiro; 8. privatização; 9. desregulação; e 10. propriedade intelectual.”

com tamanho reduzido e papel redefinido a partir dos pressupostos neoliberais de governabilidade é apresentado como uma necessidade de modernização e desburocratização. Este norte ideológico traz também alguns conceitos que moldam uma nova subjetividade pautada não apenas na competitividade e liberdade do mercado, mas também na flexibilização com valores de eficiência, eficácia e produtividade. Tais valores aplicam-se tanto ao mercado quanto ao Estado e suas estruturas.

No Brasil, desde a década de 1990 e adentrando os governos dos anos 2000, os valores neoliberais moldaram ferramentas se consolidando na direção de fortalecer modelos de gestão de caráter gerencial na esfera pública (SILVA; CARVALHO, 2014). Segundo Silva e Carvalho

No contexto do gerencialismo, a lógica do mercado se inseriu, cada vez mais, nos espaços públicos, num processo em que o setor público tem incorporado na sua dinâmica de funcionamento aspectos da cultura empresarial competitiva. Têm-se, dessa forma, as bases do gerencialismo que irá orientar a reorganização do trabalho, tanto no setor produtivo, no mundo da produção e circulação de mercadorias, quanto na organização e funcionamento do Estado no contexto da globalização e do avanço do ideário neoliberal. (SILVA; CARVALHO, 2014, p. 217).

Os conceitos de eficiência, eficácia e produtividade adentram a escola pública, parte constituinte do Estado, materializando-se por exemplo em atividades burocratizadas ou na busca por melhores índices nas avaliações de larga escala. De acordo com Mazzini (2017)

As transformações no modelo de gestão e organização escolar e do trabalho docente determinaram uma orientação perversa: centralidade e controle no planejamento e na formulação das políticas educacionais em nível de Estado e descentralização no processo de implantação, execução, administração e responsabilização pelo sucesso ou não de tais políticas em nível de unidade escolar. (MAZZINI, 2017, p 53).

Estes conceitos e práticas estão estreitamente relacionados à intensificação do trabalho e a compressão do tempo, a despeito das características específicas do tempo e do fazer escolar, pois

[...] o aprofundamento do gerencialismo na educação, fazendo com que a gestão da educação assuma um caráter cada vez mais burocrático, padronizado, fragmentado da organização da educação, com a utilização cada vez mais recorrente de mecanismos e ferramentas gerenciais oriundas do setor privado da produção. Uma gestão voltada para a busca da eficiência e da eficácia mensurada por meio de resultados alcançados em avaliações de caráter geral sustentadas nos chamados testes padronizados. Essa perspectiva gerencial

conduz a gestão da educação e a busca da qualidade no campo educativo para os limites de uma perspectiva reducionista dos processos educativos, não dialogada com a formação integral do indivíduo, voltada para a construção e exercício da cidadania e da autonomia. (SILVA; CARVALHO, 2014, p. 235).

De acordo com Masson (2012) e também Dourado (2007), a orientação político-ideológica neoliberal traz para a esfera pública, incluindo para a gestão educacional a ideia de que os problemas da educação como um todo, e da educação básica em particular, são decorrentes de mal gerenciamento. O diagnóstico do mal gerenciamento é acompanhado pela busca por modernização, noções de eficiência e produtividade característicos da lógica capitalista da acumulação flexível. Com o discurso de que o processo de democratização iniciado nos anos de 1980 teria resultado na ineficiência da escola, falência do ensino e desqualificação do professor (GASPARELO; SCHNECKENBERG, 2017), tanto a União quanto os demais entes federativos (estados e municípios), adotam na década de 1990 a lógica de melhorar e otimizar o gerenciamento das unidades de ensino como solução para diferentes problemas.

Ainda que seja amplamente estudada a importância da formação de professores para uma escola socialmente engajada, de acordo com Dourado (2007), há uma marca histórica de descontinuidade e de desorganização de política de Estado nos processos de gestão e políticas educacionais no Brasil. De acordo com o autor, existe uma carência de planejamento de longo prazo e o que se observa são políticas conjunturais de governo que favorecem ações desarticuladas nos campos da gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular e processos de participação. Freitas (2007) destaca que é reivindicação dos docentes e dos pesquisadores da área da educação nas últimas décadas uma política ampla e articulada de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salário e carreira em conformidade com a concepção sócio-histórica dos educadores. Apesar do engajamento político e da produção de conhecimento na educação brasileira, a política de descontinuidade é parte constituinte das transformações iniciadas na década de 1970 e tem como principal agente o Banco Mundial

No plano educacional [das transformações da década de 1990 no Brasil], que nos interessa aqui, sobretudo, as consequências do ajuste à globalização excludente e à sua superestrutura ideológica e da crise ético-política e teórica, se dão de forma clara em diferentes dimensões. O Banco Mundial constitui-se no grande definidor da filosofia, dos valores, das políticas educacionais e das concepções de conhecimento, não só para o Brasil, mas para o conjunto de

nações que devem se ajustar ao rolo compressor da globalização. (FRIGOTTO, 1996, p. 89).

Segundo Oliveira (2018), os organismos internacionais participam da definição da agenda educacional para os países da América Latina desde 1958 com o Seminário Interamericano sobre Planejamento Integral da Educação, realizado em Washington. Os principais organismos internacionais que influenciam as políticas educacionais da América Latina são: a ONU (Organização das Nações Unidas), a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e o Banco Mundial. Segundo Bastos (2017), o Banco Mundial, atua

[...] não somente mediante financiamentos a projetos educacionais, mas principalmente pela pressão que exerce junto ao governo no intuito de favorecer as políticas que prescreve para os países periféricos, notadamente privatistas e congruentes com o mito do livre mercado. (BASTOS, 2017, p. 19-20).

Em relação à formação de professores, Freitas (2007) destaca que as recomendações dos organismos internacionais estão direcionadas a atender massivamente uma demanda emergencial como política de contingência e com o menor custo possível. Desta forma, a autora descreve a política de formação docente desde meados dos anos 2000 como aligeirada (utilização massiva das tecnologias de educação a distância), com foco grande na dimensão prática, realizada no trabalho e como consequência das características anteriores, cada vez mais distante do “conhecimento teórico do campo epistemológico da educação e sua mediação pedagógica em níveis mais elevados” (FREITAS, 2007, p. 1211). Ao mesmo tempo em que se opera esse aligeiramento da formação dos professores, os discursos dos organismos internacionais dão força à ideia de que bons professores que sejam reflexivos, responsáveis, inovadores, criativos, são os que garantirão a aprendizagem dos alunos independentemente das condições materiais oferecidas (OLIVEIRA, 2018).

Neste contexto em que os professores são considerados os elementos centrais para o alcance da aprendizagem e a redução das desigualdades, Oliveira (2018) atenta para o fato de que suas identidades acabam sendo definidas pelo que se espera deles e de suas funções. Ainda que sejam elementos centrais deste discurso, os professores em poucos momentos são consultados a respeito da materialidade de seu trabalho. Centra-se o discurso na escola destacada da realidade social e ainda mais, no professor destacado de sua realidade material de

vida e de trabalho. É mais um mecanismo de responsabilização individual que de busca por estratégias de mudança de médio e longo prazos. De acordo com Oliveira (2013, p. 57) “Esse discurso, que se centra na responsabilidade dos docentes [...] tem contribuído para a perda de confiança nos docentes como profissionais e para uma depreciação de sua carreira e de sua profissionalização [...]”

De acordo com Freitas (2007) uma outra característica essencial do Estado redefinido da década de 1990 é a necessidade de regulamentação que passa a ter caráter central no âmbito da educação e conseqüentemente no trabalho docente. Segundo a autora, o trabalho docente é “[...] reduzido à prática individual, às suas dimensões técnicas, de modo a poder ser avaliado, mensurado e certificado, visando adaptar os professores, a escola e seus processos formativos às transformações necessárias no âmbito das reformas propostas” (FREITAS, 2007, p. 1215). A nova gestão pública do Estado reformado traz novas orientações políticas e novos procedimentos administrativos, resultando em práticas que afetam a identidade dos docentes e suas relações de trabalho (OLIVEIRA, 2018). A partir dos princípios da empresa capitalista, a escola passa a ser gerida com base na eficiência, eficácia e produtividade (OLIVEIRA, 2008).

Shiroma *et al.* (2017) ao discutir “a tragédia docente”, como as autoras denominam a situação dos professores na atualidade, apresentam um resumo interessante a respeito da situação atual dos docentes no Brasil. De acordo com as autoras, após as reformas da década de 1990 “o professor está ameaçado, pressionado, abandonando a profissão, com salário e carreira precarizados” (SHIROMA *et al.*, 2017, p. 20), atacado em relação “[...] às suas funções profissionais específicas de viabilizar a apropriação crítica e ativa do conhecimento historicamente produzido” (SHIROMA *et al.*, 2017, p. 20). Seu campo de trabalho é indefinido e sua carreira é degradada, encontra-se “[...] numa areia movediça no que tange à sua formação, ao seu trabalho e atuação política” (SHIROMA *et al.*, 2017, p. 21). Além da precarização e intensificação resultantes do novo sociometabolismo do trabalho, o professor é responsabilizado pelo sucesso ou fracasso de toda uma sociedade – dado que a educação é considerada a grande tábua de salvação do milênio.

As demandas decorrentes da redefinição do papel docente no contexto da acumulação flexível e após as reformas de redefinição do Estado brasileiro resultaram, além dos aspectos da questão identitária e da profissionalização, em impactos diretos na precarização do trabalho docente. Segundo Oliveira (2008), a incorporação de lógicas próprias da organização empresarial na gestão escolar está diretamente relacionada à intensificação do trabalho docente. Assunção e Oliveira (2009), ao discutirem a intensificação do trabalho e suas conseqüências na saúde dos professores, citam ampla bibliografia que trata do tema tanto no Brasil quanto em

outros países. Há consenso entre os trabalhos a respeito da deterioração das condições materiais da profissão e de suas consequências negativas tanto para a saúde física quanto mental.

Mazzini (2017), descreve que além de sofrer as consequências gerais da precarização no mundo do trabalho, como a perda de direitos trabalhistas ou a flexibilização, os docentes sofrem com consequências específicas que alteram características inerentes à docência. De acordo com Vieitez e Dal Ri (2011 *apud* MAZZINI, 2017), uma perda significativa foi a da liberdade de cátedra. Segundo Mazzini (2017)

O professor e a professora [...] deixam de dominar o processo de sua atividade laboral, perdendo autonomia e controle sobre o mesmo.  
O fenômeno pode ser buscado nesta nova forma de organização do trabalho, marcado pela padronização de importantes processos como material didático pronto, propostas curriculares previamente definidas, sistema de avaliações internas e externas centralizadas, propostas de intervenção sobre os conteúdos etc. (MAZZINI, 2017, p. 53-54).

Assim, a perda de uma característica específica do trabalho docente, a liberdade do processo de ensino-aprendizagem e dos processos conectados a este, aproxima os docentes – em sua precarização – dos operários fabris do modelo taylorista-fordista (MAZZINI, 2017).

Ao longo deste capítulo foi possível estabelecer os nexos causais das mudanças advindas do padrão de acumulação reestruturado na década de 1970 e as condições atuais do trabalho docente no Brasil. Pôde-se ressaltar que a compreensão dos mecanismos de precarização do trabalho é fundamental para o aprofundamento das discussões a respeito das mudanças e imposições que ocorrem a partir da reforma do Estado brasileiro na década de 1990, como essas reformas incorporam pressupostos da política neoliberal orientada pelos organismos internacionais para o funcionamento das unidades escolares e do sistema educacional. Este contexto reflete-se na compreensão ou na disputa de compreensão do que se deve entender como qualidade da educação. Assim como, determinando o que se entende por qualidade da educação, como deve estar articulada a formação docente, neste caso a formação continuada dos docente.

### **3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE, FORMAÇÃO CONTINUADA E O TRABALHO DOCENTE**

Neste capítulo discute-se, com base em documentos oficiais e revisão da literatura, dois diferentes entendimentos a respeito da formação docente em geral e da formação continuada em particular. Primeiro o da formação atrelada a um conceito bastante específico de melhoria da qualidade da educação, visão resultante da influência dos organismos internacionais na elaboração dos documentos e reformas educacionais iniciadas na década de 1990. A segunda perspectiva é a análise da formação no corpo da carreira docente, considerando-a como um dos pressupostos para a efetiva valorização da docência como trabalho e todas as implicações e reconhecimentos que a categoria trabalho envolve. Essa perspectiva toma o trabalho como categoria chave para a profissionalização e valorização docente.

#### **3.1 REFORMAS EDUCACIONAIS E REGULAMENTAÇÕES NO CONTEXTO DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL**

Os ajustes sofridos no sistema educacional brasileiro que ocorrem desde a última década do século XX como relata Gomes (2012, p. 187), são “[...] imposições dos organismos multilaterais que buscam abolir qualquer tensão capaz de revelar que as necessidades estruturais do capital são essencialmente distintas das necessidades do conjunto da humanidade”. A educação é uma construção política e portanto uma construção com conflitos e tensões (CORRÊA; MORGADO, 2018). Dessa forma, a educação – com foco aqui na formação e no trabalho docente – mostra-se como um importante componente para manutenção ou mudança do curso da história visto que, segundo Gomes (2012) é um promissor veículo para a formação de subjetividades.

Tratar do trabalho docente requer em certa medida tratar também da formação docente, visto que tanto o trabalho do docente quanto sua formação estabelecem mediações dentro e fora das instituições escolares, sendo ambos imersos e influenciados pelo mesmo contexto de transformações sociais e econômicas da segunda metade do século XX. De acordo com Frigotto (1996, p. 75), “O tema da formação e qualificação, tanto em sentido geral quanto especificamente, do educador, não pode ser tratado adequadamente sem referi-lo à trama das relações sociais e aos embates que se travam no plano estrutural e conjuntural da sociedade.” Dessa forma, para discutir o caráter da formação continuada docente no estado do Paraná, é necessário compreender as mudanças ocorridas nas políticas públicas educacionais

das últimas décadas, como essas mudanças afetaram a construção de documentos nacionais e delinearão a compreensão de como deve ser a formação e a atuação dos professores, refletindo em última instância no seu trabalho.

As mudanças em meados da década de 1990 interferiram profundamente na formação de professores e suas implicações são responsáveis por como se compreende o trabalho docente hoje em todos os níveis de ensino, principalmente na educação básica (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015). De acordo com Piccinini e Tonácio (2017), as reformas foram em grande parte exigências dos organismos internacionais para a adequação dos sistemas de ensino às políticas de ajuste econômico defendidas na época e trouxeram uma naturalização dos padrões de qualidade empresarial para o campo da educação. Ainda segundo as autoras, a ideia de qualidade neste contexto relaciona-se à materialização do “fazer mais com menos”. De acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005), os documentos elaborados pelos organismos internacionais<sup>9</sup>, não apenas direcionaram as reformas da virada do século mas também foram responsáveis por produzir “[...] o discurso “justificador” das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação.” (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005, p. 430).

Neste momento histórico, em Jomtien (1990) e em Dakar (2000) ocorrem grandes conferências mundiais da educação que tiveram como objetivo materializar nos sistemas educacionais – principalmente de países de economias periféricas – as mudanças exigidas pelo novo mundo flexível, eficiente, eficaz e produtivo. Essas conferências, alinhadas à ideia neoliberal de Estado, trouxeram a proposta bastante clara de substituir o que seria um modelo estatal burocrático e ineficiente de educação pública por um modelo eficaz pautado nos parâmetros do gerencialismo de mercado aplicado à educação. De acordo com Araújo e Castro

Em análise aos artigos da Declaração de Jomtien (DECLARAÇÃO..., 1990), é possível estabelecer uma articulação com os pressupostos neoliberais. Nesse sentido, ressaltamos os art. 7 e art. 8, pois se referem à redução do papel do Estado na educação e à redução do financiamento da educação pública, estimulando a participação da sociedade civil ao estabelecimento de alianças e parcerias para conseguir atingir a meta de educação básica para todos.

[...]

Esses artigos retratam, claramente, a orientação para que se estabeleça um pacto ou aliança do Estado com toda a sociedade civil para a efetivação da educação básica. Essa diretriz apresenta repercussões diretas no papel que o estado tem mantido até então, de financiador da educação pública, reduzindo as suas responsabilidades com o financiamento, com a organização e com a avaliação da educação básica. (ARAÚJO; CASTRO, 2011, p. 96-97).

---

<sup>9</sup> As autoras citam: Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros.

Apesar de todo o discurso da eficiência em entregar as demandas sociais do Estado para o mercado e para a sociedade civil, não se observou no sistema educacional brasileiro o sucesso alardeado com as mudanças. Muito pelo contrário, a gestão gerencial das unidades de ensino agravaram substancialmente os problemas na área da educação, havendo sucesso apenas no aprofundamento das desigualdades geradas pela desobrigação do Estado em relação às políticas sociais. Tal quadro já poderia ser visualizado em Jomtien e Dakar, por exemplo quando Araújo e Castro (2011) citam que os compromissos das conferências não eram executáveis do ponto de vista econômico considerando a situação dos Estados signatários. Outra questão importante a ressaltar é que, dada a base ideológica neoliberal dos organismos internacionais que direcionaram tais conferências, não é possível esperar que haja de fato uma inclinação na direção de políticas universais e sólidas para os sistemas educacionais visando o desenvolvimento dos Estados e a influência da educação no combate a pobreza e desigualdade social.

Tendo como pano de fundo este contexto de reestruturação dos sistemas educacionais da década de 1990, há no Brasil uma série de marcos regulatórios pós Constituição de 1988 que tratam de estabelecer os parâmetros do que deve ser a educação básica brasileira como sistema unificado de ensino, incluindo as regulamentações sobre o trabalho docente. A própria Constituição Federal de 1988 estabelece avanços importantes para os docentes, tais como a regulamentação de uma carreira com seu próprio estatuto, forma de ingresso na profissão por meio de concurso público, parâmetros para remuneração, estabelecimento de piso salarial e formação continuada ao longo da carreira (ABREU, 2014). Neste mesmo momento também tornou-se evidente uma dificuldade que se perpetua até os dias atuais, a articulação necessária entre os entes federativos no sentido de efetivar a legislação de valorização do trabalho docente

A dimensão continental do Brasil e a arrecadação díspar entre os entes federados fazem com que ainda em 2012 tenhamos uma diversidade na remuneração docente, uma vez que os entes federados praticam salários, formas de ingresso e acesso ao cargo e jornadas de trabalho bastante diversas para a carreira docente. (ABREU, 2014, p. 61).

Em relação à valorização e regulamentação da carreira docente, Abreu (2014) divide as políticas e regulamentações em três momentos diferentes: a década de 1980 com a promulgação da Constituição Federal, a década de 1990 com a reforma do Estado no governo Fernando Henrique Cardoso e os anos 2000 com o governo Luís Inácio Lula da Silva. De

acordo com a autora, é na década de 1990 que as regulamentações para a valorização do magistério passam a receber maior atenção, exatamente no contexto de desregulamentação e flexibilização do trabalho, principalmente do serviço público, implementadas pela reforma do Estado.

Dois marcos regulatórios importantes trazem elementos para compreender a ideia de formação e trabalho docente delineada na década de 1990 e vigente até a atualidade: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei n. 9394/1996) e o Plano Nacional de Educação de 2014 (Lei n. 13.005/2014). A despeito da importância e das disputas em torno desses documentos, tanto na sua elaboração quanto na tentativa de sua materialização, ambos guardam uma característica comum: o norte dado pelos organismos internacionais e as influências dos pressupostos estabelecidos pelas políticas neoliberais. Segundo Comar (2006, p. 91), “[...] o que ocorreu com a política para a formação docente, a partir da legislação que foi sistematizada após 1990, adveio da necessidade do Estado em se estruturar, ou seja, se adequar ao exigido pela demanda que estava sendo cogitada em nível mundial”. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), por exemplo, se omitiu sobre questões importantes como a delimitação da jornada de trabalho e a definição concreta do que seriam condições dignas de trabalho (ABREU, 2014).

Dada as necessidades de adequação ao ritmo de produção cada dia mais acelerado da acumulação flexível, em meados de 2000, os sistemas educacionais reorganizam seus parâmetros de formação docente na educação básica dando preferência para a maior rapidez possível (com ênfase nas formações à distância) e o menor custo, pautados nas novas tecnologias (digitais) e na dimensão prática (FREITAS, 2007). Essa conformação na formação dos professores já era observada no texto da LDB como descrevem Magalhães e Azevedo (2015) ao atentarem que a categoria ‘trabalho’ perde lugar para ‘atividade’ e que o documento centra a formação dos docentes na pedagogia das competências. As autoras também destacam que no Plano Nacional da Educação 2014-2024, no que se refere à formação docente, houve valorização da experiência prática em detrimento dos conhecimentos da área de atuação profissional.

Não se questiona a importância e as conquistas advindas dos marcos regulatórios da LDB e do PNE para as políticas educacionais, mas atenta-se para a busca de seu aprimoramento contínuo e de sua materialização em termos melhores do que até então se observa. Essa ressalva é importante pois, ao investigar os documentos que tratam da formação e do trabalho docente, fica bastante evidente o que é descrito por Magalhães e Azevedo (2015) como a diferença entre o dito (legislado) e o visto (resultados) “[...] entre o que tem sido

propalado – como a necessidade e oferta de educação de qualidade aos futuros professores –, e os programas de Formação Continuada apresentados no site do MEC [...]” (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015, p. 24).

A disparidade é nítida e as dificuldades bastante evidentes, principalmente considerando a organização e a responsabilidade de cada ente federativo. Oliveira e Araújo Filho (2018) destacam que a preocupação com a desvalorização profissional docente resultou em quatro das vinte metas que compõem o PNE 2014-2024, mas que por outro lado há

[...] a tendência crescente nos municípios e estados brasileiros de adotarem políticas de gestão por resultados, focados em metas de desempenho, têm ameaçado as formas tradicionais da carreira, contrapondo-se à estabilidade e aos planos de promoções instituindo a insegurança e a negociação permanente por meio de incentivos como bônus e premiação. Essas políticas, ajudadas por uma conjuntura em que a flexibilidade laboral é motivada por lei, contribuem para maior corrosão das carreiras e precarização das condições de trabalho. (OLIVEIRA; ARAÚJO FILHO, 2018, p. 63).

### 3.2 – DIFERENTES PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

Frigotto (1996) descreve que, quando subordinados a uma lógica restrita e específica de produção, os termos formação, qualificação e competência reduzem-se a uma perspectiva produtivista e unidimensional. E o autor complementa

Assim é que, como mostra Desaulniers (1995), *formação* se refere, normalmente, ao processo de escolarização necessário ao processo de trabalho; *qualificação* está afeto a um conjunto de exigências ligadas ao emprego, resultantes da formação e da experiência profissional concreta; e, por fim, a *competência* explicita-se pela capacidade de mobilizar conhecimentos, saberes, atitudes, tendo como foco, os resultados. [...] Esta significação restrita é, sobretudo, a explicitada nos diferentes documentos do Banco Mundial, da CEPAL, etc. O que devemos nos questionar é se não estamos restringindo as práticas educativas de formação e profissionalização do educador predominantemente nesta perspectiva adaptativa. (FRIGOTTO, 1996, p. 92, grifos do autor).

Os modelos, as concepções e as finalidades da formação continuada no Brasil mudaram ao longo do tempo, acompanhando os contextos econômico, político e social do país (ALFERES; MAINARDES, 2011). Segundo Gatti (2008), não há consenso na literatura a respeito da definição de formação continuada, tendo o termo diversos significados. Mas, ainda segundo a autora, os discursos de atualização e da necessidade de renovação fizeram surgir uma gama de ofertas dessa etapa de formação.

Apesar de se mostrar como uma etapa de formação bastante variável em sua forma e conteúdos, podem ser citadas algumas ideias associadas (formal ou informalmente) à formação continuada: a ideia de aprofundamento e ampliação de conhecimento; a de programa compensatório para suprir deficiências da formação inicial; a de fornecer titulação adequada a professores que já exercem a profissão; dentre outras (GATTI, 2008). Martins (2010, p. 19) resume de forma bastante clara o que é lido recorrentemente na literatura a respeito da formação de professores quando diz que “[...] Como nunca, a importância da formação inicial e contínua desse profissional é conclamada e, como nunca, também, tão esvaziada de sua função [...]” Conclamada como mercadoria e esvaziada em relação ao “*descarte da teoria, da objetividade e da racionalidade* expressos na desqualificação dos conhecimentos clássicos, universais, e em *concepções negativas sobre o ato de ensinar.*” (MARTINS, 2010, p. 19, grifo da autora). Em geral, é bastante difundida a ideia de que um dos papéis mais importantes da formação continuada é promover a melhoria da qualidade da educação, tomando qualidade como sinônimo de eficiência.

De acordo com Frigotto, a ideia de qualidade e eficiência baseia-se na compreensão de que

[...] a ação pedagógica, a prática educativa escolar reduzem-se a uma questão técnica, a uma tecnologia educacional cuja função precípua é ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho de uma dada sociedade. Trata-se da perspectiva instrumentalista e funcional de educação. (FRIGOTTO, 2001, p. 16).

Davis (2012), no amplo estudo da Fundação Carlos Chagas a respeito de formação continuada no Brasil, relata que a sistematização da bibliografia e de documentos a respeito do tema apresenta duas abordagens diferentes para a formação continuada. A primeira abordagem tem como foco o sujeito professor e a segunda tem como foco a escola, seus problemas específicos e o desenvolvimento das equipes pedagógicas (direção, coordenação, corpo docente). A autora demonstra que a abordagem que se centra no professor possui como características: a maior qualificação dos docentes em termos éticos e políticos que levará aos professores maior clareza de sua importância social e visa conferir um novo sentido à sua profissão; sanar deficiências advindas da formação inicial; tratar a profissão de acordo com seus ciclos e manter uma formação constante de acordo com as fases deste ciclo. Já a perspectiva centrada nas equipes pedagógicas visa fortalecer e legitimar a escola como o local principal de formação contínua e permanente, estabelecendo uma comunidade colaborativa de aprendizagem e tem como principal responsável pelas ações de formação continuada o coordenador pedagógico (DAVIS, 2012).

É possível observar nos dados levantados por Davis (2012) que, apesar de existir uma preocupação com a valorização e desenvolvimento profissional docente, a visão dos gestores e mesmo os discursos dos documentos que regulamentam a formação continuada apresentam um viés muito forte na busca pela melhoria da qualidade da educação. Ainda que haja o esforço para superar a visão da formação continuada como política compensatória das deficiências decorrentes da formação inicial, ela é tratada não como um dos componentes da carreira e profissionalização docente, mas como um mecanismo de combate ao fracasso escolar e de elevação do desempenho das escolas nas avaliações de larga escala. De acordo com Magalhães e Azevedo (2015), a ideia vigente de formação continuada e sua associação à qualidade, assim como fracasso escolar está intimamente relacionada à ideia subtendida de incompetência docente. Nas palavras das autoras

[...] significa que existe a ênfase diretamente relacionada à preparação do professor e um discurso nas entrelinhas sobre sua incompetência, que vai sendo sedimentada pelos programas e projetos de capacitação reducionistas [...]. (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015, p. 29).

A formação continuada é vista então com um objetivo prático vinculado ao desempenho do aluno, há uma redução e simplificação do seu papel e dessa forma não se deve estranhar que ela seja encarada cotidianamente como mais uma atividade – fator de intensificação do trabalho – e não como um ponto de melhoria e reconhecimento da carreira. Cumpre-se como qualquer outra demanda repetitiva da atividade docente. Não que a formação continuada não deva ou não tenha efetivamente reflexo no processo de ensino aprendizagem, a questão a ser levantada é *a que custo* ou *de que forma* quando a visão é reduzida a puro treinamento e ainda contribui para intensificação do trabalho.

Um documento importante que traz a formação e o trabalho docente reduzido a um olhar prático é o relatório intitulado “Um ajuste justo”, do Banco Mundial (2017). Este relatório foi encomendado pelo Governo Federal durante o governo Temer em 2017. Ao discutir os parâmetros para melhorar a eficiência e a qualidade do sistema educacional brasileiro, é literal a responsabilização dos professores

**A baixa qualidade dos professores é o principal fator restringindo a qualidade da educação.** [...] além da pouca seletividade na contratação de professores para os sistemas educacionais estaduais e municipais, **os salários não são vinculados do [sic] desempenho.** A mudança desse paradigma exigirá reformas coordenadas de políticas públicas nas esferas federal, estadual e municipal. As tendências demográficas, no entanto, oferecerão uma grande oportunidade para elevar o nível dos professores e da qualidade da educação

ao longo da próxima década, pois estima-se que a população em idade escolar diminua em 25% entre 2010 e 2025. Isso, aliado a um grande número de professores que irão se aposentar nos próximos anos, permitirá uma maior seleção na **contratação de um número menor de professores** que serão necessários para substituir os que estarão se aposentando. (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 127, grifo nosso).

É possível observar ao longo do documento que não há absolutamente nenhuma menção às condições materiais do trabalho docente. Após o diagnóstico da responsabilização dos professores, complementa-se como solução

Também é possível aumentar a eficiência fazendo com que os professores dediquem mais tempo a atividades em sala de aula e reduzindo o absenteísmo. Professores no Brasil **dedicam uma parte do tempo em atividades pouco produtivas**. Em média, professores usam somente 65% de seu tempo para ensinar, ao passo que, segundo melhores práticas internacionais, o ideal seria 85%. Também é necessário reduzir o absenteísmo entre os professores. [...] As ausências estão relacionadas a fatores ambientais (trânsito, violência, calor, estresse), mas também são causadas por leis permissivas que concedem licenças por muitos motivos não verificáveis. Além disso, desvinculação entre desempenho, estabilidade e remuneração, e **mecanismos frágeis de monitoramento e controle** fazem com que professores tenham pouco incentivos a manter frequência adequada. A literatura internacional oferece algumas possíveis soluções: introdução de um bônus por frequência para os professores; melhora dos mecanismos para registrar ausências e presenças; introdução e aplicação de ameaças de demissão por absenteísmo excessivo; introdução de benefícios vinculados à aposentadoria; e publicação de índices médios de absenteísmo nos relatórios de desempenho das escolas. (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 130, grifo nosso).

Ao longo de todo o documento do Banco Mundial há duas ideias importantes que precisam ser destacadas. A primeira é de que não é necessário investimento para que ocorra transformação significativa no Sistema Educacional Brasileiro: são citados exemplos de práticas inovadoras, baratas e criativas que se forem imitadas resultarão em sucesso. A segunda ideia, diretamente relacionada à primeira, é que o insucesso da educação nacional é responsabilidade dos professores – como bem ilustrado no excerto acima. Essas ideias, apesar de absurdas, servem ao propósito de construir o que Shiroma, Campos e Garcia (2005) chamam de discurso fundador e de legitimação de ideias. Neste caso específico o documento não funda um discurso legitimador mas serve para dar continuidade à narrativa elaborada ainda nas décadas de 1980/1990 de incompetência e desqualificação do professor e da lógica de que tudo é uma questão de otimizar o gerenciamento das unidades de ensino para solucionar os problemas da educação. Ou seja, o discurso de eficácia, eficiência e produtividade do Estado gerencialista.

Dourado; Oliveira e Santos (2007), também discutem a questão da qualidade da educação e tem conclusões bastante diversas das do documento do Banco Mundial. Para trabalhar com o conceito, primeiro os autores atentam para a polissemia e para a complexidade do termo

[...] Qualidade da Educação [é uma expressão] que traz implícitas múltiplas significações.

[...]

Os conceitos, as concepções e as representações sobre o que vem a ser uma Educação de Qualidade alteram-se no tempo e no espaço, especialmente se considerarmos as transformações mais prementes da sociedade contemporânea, dado as novas demandas e exigências sociais, decorrentes das alterações que embasam a reestruturação produtiva em curso, [...]. (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 7).

Ou seja, o conceito de qualidade do Banco Mundial no documento “Um ajuste justo” (2007) está diretamente relacionada a uma ideia específica de Estado e de Sistema Educacional. Esta definição de qualidade não pode ser compreendida como a única possível para o termo. Dourado; Oliveira e Santos (2007), destacam também que a discussão a respeito de qualidade da educação

[...] implica o mapeamento dos diversos elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania e, sobretudo, a melhoria do processo ensino-aprendizagem. (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 24).

Para delinear o termo qualidade da educação, Dourado; Oliveira e Santos (2007) descrevem elementos intra e extra-escolares que vão desde condições socioeconômicas dos estudantes até os processos de organização e gestão escolares. Uma questão importante a ser considerada nesta discussão é a centralidade do trabalho na carreira docente, da mesma forma como em outras profissões. Segundo Masson (2017)

Há uma tendência em se colocar o professor no centro do processo de melhoria da qualidade da educação. No entanto, entendemos que é necessário ampliar a questão, destacando que a valorização profissional é um direito de qualquer trabalhador, de modo que esse tenha condições de acesso aos bens materiais e culturais que o permitam ter qualidade de vida. (MASSON, 2017, p. 850).

Dourado; Oliveira e Santos (2007), elencam pelo menos cinco pontos que relacionam diretamente condições adequadas de trabalho e qualidade na educação<sup>10</sup>. Além de importante, pautar o trabalho docente na discussão a respeito de qualidade da educação evidencia as contradições de alguns discursos como bem aponta Santos (2013)

Outro ponto relevante que intencionamos destacar diz respeito às consequências do processo de intensificação do trabalho, [...] tais como adoecimento, absenteísmo e abandono da profissão. [...]. A real preocupação com a qualidade da educação não pode negligenciar, passar ao largo dessas questões. No entanto, evidencia-se a contradição dos discursos presentes nos enunciados propalados pelos organismos multilaterais, governos nacionais e mídias, que difundem a necessidade de melhoria da educação e, ao contrário disso, promovem políticas e formas de gestão pública que mais comprometem o trabalho dos professores do que estabelecem condições adequadas de trabalho. (SANTOS, 2013, p. 34).

A partir da centralidade do trabalho, uma outra forma de olhar para a formação continuada é considerá-la como parte constituinte da carreira docente, como um dos aspectos importantes para a regulamentação, valorização e reconhecimento do trabalhador. Ao discutir a valorização docente, Grochoska (2016) elenca a carreira como a via que materializa este conceito. Segundo a autora, a formação, as condições de trabalho e a remuneração são os elementos básicos que estruturam uma carreira.

Segundo levantamento de Abreu (2014), em revisão bibliográfica realizada nos bancos de teses e dissertações o termo carreira docente associa-se mais fortemente a temáticas como profissionalização docente, práticas de ensino-aprendizagem docente, trajetória profissional, ensino superior, e formação de professores e menos fortemente com as ideias de valorização do magistério, das regras e legislação da carreira, das formas de acesso, da evolução e formas de remuneração docente, jornada de trabalho e piso salarial.

Há o reconhecimento na literatura (MONLEVADE, 2000; MASSON, 2017; ABREU, 2014), de que a formação continuada juntamente com remuneração adequada, condições de trabalho e estruturação da carreira são requisitos essenciais para a valorização docente. Essa compreensão leva a discussão a respeito do significado de qualidade da educação

---

10 “[1] Perfil docente: titulação/qualificação adequada ao exercício profissional; vínculo efetivo de trabalho; dedicação a uma só escola; formas de ingresso e condições de trabalho adequadas; valorização da experiência docente; progressão na carreira por meio da qualificação permanente e outros requisitos. [2] Políticas de formação e valorização do pessoal docente: plano de carreira, incentivos, benefícios. [3] Definição da relação alunos/docente adequada ao nível, ciclo ou etapa de escolarização. [4] Garantia de carga horária para a realização de atividades de planejamento, estudo, reuniões pedagógicas, atendimento aos pais, etc. [5] Ambiente profícuo ao estabelecimento de relações interpessoais que valorizem atitudes e práticas educativas, contribuindo para a motivação e solidariedade no trabalho.” (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 26-27).

para além do desempenho dos alunos em avaliações de larga escala e para muito além das ideias defendidas pelo Banco Mundial no documento citado anteriormente.

Compreender a formação continuada desvinculada da carreira docente e apenas como um mecanismo de promoção da qualidade da educação, adotada de forma pragmática para cumprir determinadas metas é reduzir o trabalho docente e transformar a formação continuada em mais uma das atividades burocráticas que devem ser cumpridas ao longo da vida do trabalhador. Neste contexto, de acordo com Comar (2006, p. 86) “[...] a formação do professor é estruturada de modo a se tornar um instrumento para o desenvolvimento [nos parâmetros do neoliberalismo], portanto, fator isolado do contexto social que continua a manter suas características essenciais.”

Desta forma, a despeito dos discursos de valorização do trabalho docente, o trabalho e a formação dos professores são diretamente vinculados à melhoria de um conceito restrito de qualidade da educação com consequente responsabilização da categoria e desvinculados das discussões a respeito da valorização profissional. Modificar o foco dessa discussão é essencial pois, como bem descreve Masson (2017, p. 851) “[...] o debate em torno da valorização docente pode ser entendido como um dos elementos para a emancipação política dessa categoria [...]”. Soma-se a isso a compreensão de que, apesar do atual contexto desfavorável, os docentes da educação pública são os que possuem maiores possibilidades de assumir as discussões e mobilizações necessárias para as transformações na dinâmica do trabalho docente. De acordo com Duarte (2011)

[...] por mais que haja considerações em relação ao Estado capitalista, o professor da escola pública tem a possibilidade de resistir, de formas diversas, às demandas coercitivas do Estado sem correr o risco de ser demitido, descartado ou substituído, por não aceitar determinações ideológicas que impliquem na divisão entre o trabalho concreto e o trabalho abstrato, ou melhor, na negação de seu trabalho abstrato. Além disso, mesmo não havendo adesão integral a essa resistência, esses professores são trabalhadores que não precisam se mobilizar ideologicamente para a manutenção e garantia do próprio emprego, mas, por outro lado, precisam se mobilizar em relação a melhores condições de trabalho. Suas lutas, neste sentido, acontecem em momentos diversos, na coletividade, nos sindicatos, como numa cooperação natural a criar um poder social.

Isso significa que o professor da escola pública tem maior possibilidade de resgatar a consciência perdida pela cisão capitalista da materialidade e da subjetividade, mesmo que o Estado, sendo representante da sociedade civil, da classe dominante, tente de diversas formas impor sistemas de controle que no fundo desqualificam não apenas o trabalho do professor, mas toda a escola pública, gerando mais argumentos que justifiquem um processo de privatização dos aparelhos do Estado, na ótica neoliberal. (DUARTE, 2011, p. 48-49).

A compreensão do que é qualidade no contexto educacional tem consequências diretas no trabalho docente e também na formação continuada. A qualidade pautada no bom desempenho em avaliações de larga escala requer um docente adaptado e treinado para implementar os mecanismos necessários à materialização desse desempenho. Por outro lado, compreender que uma educação básica de qualidade é aquela que tem como modelo uma escola socialmente engajada requer olhar para o trabalho docente a partir da complexidade que a categoria trabalho representa. Dessas diferentes compreensões resulta que a formação continuada pode ser reduzida a mero treinamento ou a uma formação que acompanha o docente ao longo de sua carreira, tornando sua prática mais complexa e colaborando para sua valorização.

Neste capítulo, ao discutir as disputas em torno do termo qualidade da educação foi possível identificar os reflexos de diferentes compreensões nos documentos oficiais, no trabalho docente e na formação continuada. Observou-se também a influência dos organismos internacionais na elaboração das regulamentações das reformas educacionais iniciadas na década de 1990. Os pressupostos defendidos pelos organismos internacionais apresentam-se não apenas em documentos da União, mas também em documentos e regulamentações de entes federativos. Principalmente aqueles que passaram ou passam por gestões abertamente neoliberais, como é o caso do estado do Paraná. Nos dois próximos capítulos serão discutidas as consequências desta visão no trabalho docente da educação básica do Paraná.

## **4 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PARANÁ: AS OFERTAS DO GOVERNO DE ESTADO E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO**

Considerando as discussões a respeito do mundo do trabalho e a precarização do trabalho, assim como os reflexos da acumulação flexível nas reformas educacionais – principalmente no que diz respeito à formação de professores – este capítulo trata da análise das políticas de formação continuada ofertadas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná para os docentes da educação básica. Para tanto, localiza-se a regulamentação das políticas de formação continuada ofertadas pelo ente federativo no conjunto de outras regulamentações que estabelecem mediações com a formação continuada evidenciando os nexos entre esta e a precarização do trabalho docente. Apresenta-se de início um levantamento bibliográfico das políticas de formação continuada dos últimos governos paranaenses. Na sequência são apresentados os documentos selecionados para as discussões e uma breve descrição do período histórico analisado – entre 2011 e 2018. Por fim, discute-se os nexos entre as políticas de formação continuada do período estudado e a sua contribuição para as condições de precarização do trabalho na educação básica paranaense.

### **4.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESTADO DO PARANÁ: ALGUNS APONTAMENTOS E REVISÃO DA LITERATURA**

Assim como no cenário nacional, há no estado do Paraná um acúmulo de estudos que abordam a questão da formação continuada (SAPELLI, 2003; SOUZA, 2006; NADAL, 2007; JOST, 2010; ALMEIDA, MARTINS, RISSATO, 2011; DUARTE, VIRIATO, 2012; RIETOW, BERTOTTI, 2013; TESSARI, BROTTTO, 2013; JUSTUS 2015; ZANELLA, 2015; FURLANETE, SANTOS, 2017; GASPARELO, SCHNECKENBERG, 2017; FURLANETE, SANTOS, 2018; TORTATO, 2018). As análises pautam-se nas políticas de governo em determinados períodos históricos, abrangendo arcos maiores ou menores, via de regra a partir da década de 1990. Há a discussão das políticas de formação continuada e sua gestão principalmente em relação as formas e conteúdos, mas não se discute aprofundadamente a correlação entre as políticas de formação continuada e os processos de precarização do trabalho docente. Gasparelo e Schneckenberg (2017), citam essa correlação ao analisarem o modelo de formação proposto no governo Jaime Lerner, mas não aprofundam a relação entre formação continuada e precarização do trabalho. Furlanete e Santos (2017) desenvolvem uma discussão a respeito de como os modelos de formação continuada adotados no Paraná podem

ser entendidos como mecanismo de precarização do trabalho docente. Em trabalho posterior Furlanete e Santos (2018) analisam a percepção que os professores apresentam a respeito da correlação entre formação continuada e precarização do trabalho docente. Segundo as autoras, os relatos corroboram a ideia de conexão entre formação continuada e precarização do trabalho e apontam para a necessidade de aprofundar os estudos sobre o problema.

Dos trabalhos que se aprofundaram mais no estudo da formação continuada de professores da educação básica paranaense destacam-se os de Jost (2010), Zanella (2015) e Tortato (2018). Essas autoras trabalharam com diferentes aspectos da oferta de formação continuada no estado. Ao longo da revisão bibliográfica do tema observou-se que há um volume considerável de estudos que abordam especificamente o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE (quadro 6, anexo 3). Tal fato decorre da importância do programa para a educação básica estadual, dos processos de sua elaboração e de suas características inovadoras em relação às políticas anteriores para a formação continuada. Os estudos que abordam especificamente o PDE serão discutidos no capítulo V. Jost (2010), trata da formação continuada no governo Requião e a identifica como espaço importante de formação naquele momento histórico, embora reconheça seus limites. Zanella (2015), realizou o estudo de duas modalidades de formação continuada ofertadas pela SEED: as Semanas Pedagógicas e a Formação em Ação. Observa que essas modalidades apresentam-se reduzidas à capacitação para o domínio de conhecimentos técnicos e com pouco impacto para os docentes. Segundo a autora, o viés pragmático e utilitarista dessas formações é marcante. Tortato (2018), discute a formação continuada no estado do Paraná no período pós LDB, tomando assim as políticas dos governos Lerner, Requião e o primeiro mandato Richa. A autora identificou uma forte influência da teoria do capital humano permeando a formação continuada ao longo dos diferentes governos. Outros pontos importantes destacados por Tortato (2018) é a questão da formação ser realizada para além da jornada de trabalho e a falta de sintonia entre os entes federativos na gestão desta etapa de formação.

Alguns dos trabalhos que tratam da formação continuada estadual tem como objeto de estudo recortes mais específicos. Justus (2015), tomando a perspectiva de pedagogos da educação básica estadual, investigou a modalidade específica de formação continuada que é a Semana Pedagógica. Ao traçar um paralelo com os governos Requião e Beto Richa a autora identifica a compreensão do esvaziamento da modalidade e o seu direcionamento para enfatizar a preocupação com resultados e indicadores de desempenho. Segundo seus dados, os professores acreditam que há um aumento no preenchimento de formulários e questões burocráticas que não se conectam com a realidade escolar. Justus (2015) ainda relata que os

pedagogos entendem a Semana Pedagógica como uma modalidade formativa pouco eficiente pela escassez de recursos e de tempo, que não atinge os objetivos propostos e identificada como uma ferramenta que visa o simples aumento da produtividade. Outro trabalho que trata de um aspecto bastante específico que se relaciona com a formação continuada é o de Czekzlski (2008). A autora discute a hora-atividade na educação básica paranaense e tem como foco a conquista da ampliação da hora-atividade e a utilização deste tempo para estudos, investigando as práticas e formas de utilização do tempo destinado à hora-atividade.

#### 4.2 OS GOVERNOS RICHA (2011-2018): APONTAMENTOS E PLANOS DE GOVERNO

A descrição dos procedimentos da pesquisa, do levantamento e análise dos documento, assim como alguns dados dos governos Richa encontram-se no capítulo 1.

O documento oficial que norteia o primeiro mandato é o “Plano de governo 2011-2014: Saber ouvir, saber falar – Novas ideias para um novo Paraná” e o do segundo mandato é o “Plano de metas 2015-2018: Beto Richa”. Apesar do governador Carlos Alberto Richa ter se licenciado nove meses antes de seu governo findar, sua substituta – a vice governadora Cida Borghetti (Partido Progressista) – deu prosseguimento às políticas características do período, não havendo distinção em relação aos parâmetros políticos para a educação.

O plano de governo “Saber ouvir, saber falar” (Plano de Governo 2011-2014, 2010), apresenta logo de início suas diretrizes pautadas em: 1 – planejamento, 2 – economia e 3 – qualidade. Na sequência apresenta os seus princípios pautados em: 1 – ética na política, 2 – respeito aos cidadãos e 3 – controle orçamentário. Dado que é um documento breve, não detalha as ações e intenções para a educação especificamente, mas ao apresentar as diretrizes e os princípios anuncia o norte político

Todos os gastos do governo – investimento e custeio – terão que observar o preceito da **máxima economia de recursos públicos**, preservada a qualidade dos produtos e serviços ofertados à população. [...].

[...]

Todos os produtos e serviços públicos terão de incorporar um item obrigatório: o **padrão de qualidade**. A sociedade não mais admite pagar impostos e receber em troca *produtos e serviços de qualidade inferior àquela ofertada pela iniciativa privada* – em muitos casos, a custos menores. [...].

[...]

A gestão **Beto Richa** terá como termômetro de seu desempenho o total controle sobre os ganhos públicos. Os recursos arrecadados por meio dos impostos, contribuições e taxas pagos pelo contribuinte *serão empregados de maneira parcimoniosa*, sem desperdícios e com a devida prestação de contas.

Gastar apenas – e bem – o que se arrecada é regra que doravante será cumprida por toda a administração pública. (Plano de Governo 2011-2014, 2010, p. 5-6. Grifos em negrito no original, grifos em itálico/sublinhado nosso).

Ao anunciar “um novo jeito de governar”, o documento descreve-o nos seguintes parâmetros

A promoção do desenvolvimento integrado do Paraná terá que passar pela construção do Governo. Um novo jeito de governar, com uma autêntica liderança. Um governo transparente e agregador, *aberto à cooperação e à pactuação de objetivos de desenvolvimento com o mercado e o terceiro setor*. Só um pacto com essas características, de efetiva **Governança Social**, garantirá as condições necessárias para o desenvolvimento. [...]

[...]

Esta postura, responsável e inovadora, deverá ser construída a partir do desenvolvimento das competências de gestão, da renovação dos métodos de trabalho e das estruturas de Governo, numa verdadeira **Gestão para Resultados**. *Tal capacidade pressupõe grande investimento no desenvolvimento dos servidores públicos*, submetidos a um processo de desprofissionalização ao longo dos últimos anos e no saneamento das finanças, agravadas pela crise para a qual a administração não se preparou. E, por fim, é necessário um **Redimensionamento da Estrutura Administrativa**, de modo a melhor atender as demandas presentes e futuras, com todas as ferramentas de gestão modernas. (Plano de Governo 2011-2014, 2010, p. 21-22. Grifos em negrito no original, grifos em itálico/sublinhado nosso).

Contraditoriamente o primeiro item dos dezenove listados para o novo jeito de governar é “Investir no **desenvolvimento do servidor público** (carreiras, educação permanente, aposentadoria e saúde)” (Plano de Governo 2011-2014, 2010, p. 24, grifo no original). A contradição localiza-se no ponto em que o discurso claramente norteado pelo neoliberalismo descreve o investimento no servidor público, focando a carreira, educação, aposentadoria e saúde. O plano de governo finda com listagens tratando de intenções genéricas referentes a vários setores da administração pública. No tópico Educação, Ciência e Tecnologia, lê-se

1. Integrar e promover uma ampla rede paranaense de **pesquisa e inovação** com inclusão dos setores privados.
2. Ampliar o acesso às **redes digitais de conhecimento**.
3. Ampliar **educação de nível médio e técnico**.
4. Melhorar a **qualidade da educação**.
5. Desenvolver **política integrada para a juventude**.
6. Combater o **analfabetismo**.
7. Fomentar o **desenvolvimento da ciência e tecnologia** a partir das instituições acadêmicas e de pesquisa.
8. Promover o **aperfeiçoamento institucional do ensino superior**.

9. Ampliar o **acesso às universidades** estaduais. (Plano de Governo 2011-2014, 2010, p. 28, grifos no original).

Embora o item quatro não defina claramente o que é descrito como qualidade da educação, os itens anteriores ao citar os setores privados, redes digitais de conhecimento e educação de nível técnico dão pistas para uma educação voltada para a eficiência, eficácia e produtividade do Estado gerencialista.

O documento apresentado como proposta para a reeleição (Plano de Metas 2015-2018, 2014) é mais detalhado<sup>11</sup> e mescla o que seriam os resultados positivos do primeiro mandato com intenções para o segundo. Em relação à educação reitera o caráter prioritário para a área e destaca os ganhos salariais e em hora atividade conquistados durante o primeiro período de governo.

O item Educação, Ciência, Tecnologia & Inovação trata das metas gerais e específicas a respeito da educação. São onze metas gerais

1. Manter a Educação como prioridade absoluta do Governo.
2. Continuar a implementação de ações **que elevem a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.**
3. Assegurar aos alunos a oferta de Educação Pública de qualidade, em todos os níveis e modalidades ofertadas pela Rede Estadual de Educação.
4. **Promover o avanço das políticas de valorização dos profissionais do Magistério e trabalhadores da educação.**
5. Apoiar e garantir elevado nível de qualidade na gestão escolar, **voltado, principalmente, para a melhoria dos processos e resultados pedagógicos** das Escolas.
6. Ampliar o regime de colaboração com os municípios, incluindo o planejamento integrado de ações e o desenvolvimento de parcerias, para o avanço da Educação Básica, no Paraná.
7. Ampliar as formas e iniciativas de participação das famílias e da comunidade na gestão das Escolas.
8. Assegurar maiores investimentos e melhoria da infraestrutura das Escolas, incluindo a construção de novos ambientes, renovação e ampliação dos meios tecnológicos, equipamentos de segurança e acervos bibliográficos.
9. Promover a modernização do Sistema de Ensino do Paraná, consolidando a implementação de um novo marco legal e assegurando melhores condições de infraestrutura de trabalho ao Conselho Estadual de Educação.
10. Construir, de forma democrática e participativa, com a sociedade paranaense, o Plano Estadual de Educação, assegurando a sua implementação.
11. Realizar melhorias e reformas em 400 escolas e construção de 100 escolas novas, beneficiando perto de 400.000 alunos. (Plano de Metas 2015-2018, 2014, p. 114-115, grifo nosso).

Observa-se aqui que o termo qualidade da educação do item 2 torna-se mais claro quando o item 5 descreve a melhoria dos processos e resultados pedagógicos da escola. A ideia de resultados pedagógicos relaciona-se abertamente às avaliações de larga escala. O tipo de

<sup>11</sup> Enquanto o Plano de Governo 2011-2014 tem 34 páginas, o Plano de Metas 2015-2018 possui 170 páginas.

resultado esperado da escola, como amplamente discutido na literatura, tem influência direta na formação de professores e no trabalho docente.

Na sequência, o documento apresenta as metas específicas que são divididas em oito partes, a saber: 1 - Parcerias com municípios, 2 – Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, 3 – Ensino fundamental – anos finais, 4 – Ensino médio, 5 – Educação profissional, 6 – Educação integral, 7 – Educação de jovens e adultos, 8 – Educação especial. Cada uma trata de ações e intenções específicas e com graus de detalhamento diferentes.

Outra parte do documento que ainda trata da educação básica, anunciado como Práticas Pedagógicas e Qualidade da Educação é subdividido em dez itens, sendo o terceiro referente à valorização dos profissionais do magistério e trabalhadores em educação. Neste item são descritas as ações e as intenções:

- a) **Aprimorar o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, vinculando a pesquisa a processos de formação continuada.**
- b) **Garantir a continuidade da oferta de vagas para participação em programas de Mestrado e Doutorado.**
- c) **Manter permanente diálogo com as representações sindicais dos professores e trabalhadores da Educação, Associação dos Professores do Paraná – Sindicato, Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente.**
- d) Reestruturação da Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, fortalecendo os trabalhos do Fórum de Apoio à Formação Docente.
- e) **Vincular as ofertas de Programas de Pós-Graduação à ampliação da oferta de formação continuada aos professores da Rede Estadual, incluindo essa ação aos incentivos para a progressão de mestres e doutores na carreira.**
- f) Dar continuidade ao planejamento de distribuição de aulas, garantindo a disponibilização de professor(a) em cada sala de aula, desde o primeiro dia letivo do ano.
- g) Manutenção da política de realização de concursos públicos que garantam a lotação de profissionais, em conformidade com o dimensionamento das instituições de Educação Básica.
- h) Viabilizar, junto às IES e demais órgãos do Sistema de Ensino, os encaminhamentos referentes à complementação de estudos aos Agentes Administrativos que fizeram Vizivali.
- i) **Criação dos Centros Regionais de Formação dos Profissionais da Educação (participação de professores PDE, mestrandos e doutorandos, CRTE) em parceria com IES.**
- j) Consolidar e assegurar a oferta dos procedimentos para a dobra de padrão, como oportunidade de desenvolvimento profissional ao Magistério, com as consequentes melhorias nos resultados de aprendizagem dos alunos e alunas. (Plano de Metas 2015-2018, 2014, p. 121, grifo nosso).

Importante frisar que, considerando as contradições entre os enunciados dos documentos e a sua materialidade, este excerto é bastante significativo visto a distância entre o escrito e o executado. Como se verá adiante neste capítulo, ao longo do segundo mandato Richa

foram marcantes as transformações políticas tanto na gestão quanto no diálogo com os professores. Por fim, ainda na parte que trata da Práticas Pedagógicas e Qualidade da Educação, no item Gestão Escolar, há o destaque para a terceira ação/intenção de uma lista de onze: “Promover e regulamentar a necessária apropriação pedagógica da nova hora-atividade” (Plano de Metas 2015-2018, 2014, p. 122). É importante atentar que o termo qualidade utilizado neste item relaciona-se à ideia de eficiência e distancia-se da discussão a respeito de qualidade feita por Dourado; Oliveira e Santos (2007) apresentada no capítulo 2. Tal uso evidencia as múltiplas determinações do termo como bem descrevem os autores.

Pode-se observar nos dois documentos, ainda que o primeiro seja pouco detalhado, vários pontos que fazem mediação ou abordam diretamente a formação continuada dos professores. Embora os governos Beto Richa tenham trazido com muita força a ideia de qualidade educacional pautada nos parâmetros da acumulação flexível e no Estado gerencialista, e que os governos paranaense anteriores também estivessem pautados no mesmo contexto, observa-se que as consequências das políticas neoliberais foram mais agressivas ao longo do segundo mandato, havendo um desmonte acelerado do PDE, perda de licenças para mestrado e doutorado, redução do percentual de hora-atividade e punições aos professores que se licenciaram para capacitação – para citar apenas as questões relacionadas à formação continuada.

Vale destacar aqui que o Plano Estadual de Educação 2015-2025 (PEE, Lei n. 18.492/2015), foi construído ao longo do primeiro mandato Richa. De acordo com a descrição que consta em suas páginas finais, o plano foi desenvolvido “[...] por meio de processo democrático, participativo e de elaboração coletiva que envolveu segmentos educacionais e vários setores da sociedade [...] por vontade expressa do Governador paranaense [...]” (Paraná, 2015, p. 96-97). Segundo Tortato (2018), o plano foi considerado um avanço nas políticas educacionais do estado. O documento é bastante semelhante quanto ao conteúdo e à estrutura se comparado ao Plano Nacional de Educação. A Lei n. 18.492/2015 que estabelece a aprovação do PEE, em seu artigo segundo define as seguintes diretrizes

- I - superação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - garantia de aumento da meta de aplicação de recursos públicos em educação pública, anualmente em manutenção e desenvolvimento do ensino, considerando para tanto a receita líquida de impostos, em educação básica e ensino superior, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade, sempre atendidas às determinações da Lei Complementar Federal no 101, de 4 de maio de 2000.

**IX - valorização dos profissionais da educação;**

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental; e

XI - desenvolvimento e difusão da Cultura da Paz. (PARANÁ, 2015c, grifo nosso).

No corpo da Lei, observa-se uma referência bastante tímida e genérica em relação à valorização docente considerando os demais itens. O anexo da lei, que é o plano propriamente dito, é composto por vinte metas e suas respectivas estratégias. Em relação aos docentes da educação básica são centrais as metas 15, 16, 17 e 18. Especificamente a meta 16 trata da formação continuada:

META 16: Formar, em nível de pós-graduação, 70% de profissionais do magistério da Educação Básica, até o último ano de vigência deste Plano e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (PARANÁ, 2015c)

As estratégias descritas para materialização da meta 16 convergem em grande parte com o descrito nos planos de governo Richa e também com outros documentos que regulamentam a carreira docente na rede estadual. Interessa notar que os documentos apresentados pelo então candidato à eleição (e depois à reeleição) tratam em vários momentos da valorização do serviço público em geral e dos professores estaduais em específico. Ao mesmo tempo, ambos os documentos apresentam os elementos característicos de uma visão neoliberal de Estado, com os pressupostos de eficiência de um Estado enxuto e que exerce papel de regulador. Essas visões são incompatíveis e a implementação que se materializou, como se viu na prática ao longo dos dois mandatos Richa, foi a neoliberal.

#### 4.3 OS DOCUMENTOS

Apresenta-se a seguir excertos dos documentos listados no quadro 1 do capítulo 1 e que regulamentam diferentes aspectos do trabalho docente no estado do Paraná. Todos estes documentos fazem mediação com a formação continuada, de forma direta ou

indireta, e sua análise permite localizar melhor a formação continuada no contexto do trabalho docente em condições precarizadas.

#### 4.3.1 Lei Complementar n. 103/2004 – O Plano de Carreira

O Plano de Carreira do quadro próprio do magistério (QPM) do estado do Paraná, de acordo com o descrito no Portal do Servidor ([www.portaldoservidor.pr.gov.br](http://www.portaldoservidor.pr.gov.br)) do governo paranaense, é regido pela Lei Complementar n. 103/2004 e tem a seguinte fundamentação legal: Lei Complementar n. 155/2013, Lei Complementar n. 130/2010 e Lei Complementar n. 106/2004. A conquista do Plano de Carreira foi um marco para os trabalhadores da educação estadual no Paraná, materializou direitos e teve papel fundamental no reconhecimento da categoria.

No Portal do Servidor, além da estrutura do quadro e da fundamentação legal da carreira são descritas a carga horária e o desenvolvimento da carreira. Em relação à carga horária

O regime de trabalho do Professor será de 20 (vinte) ou 40 (quarenta) horas semanais, por cargo, conforme o artigo 29 da Lei Complementar n. 103/04. A hora-aula do Professor em exercício de docência será de até 50 (cinquenta) minutos, assegurado ao aluno o mínimo de oitocentas horas anuais, nos termos da lei.

Na composição da jornada de trabalho, observar se há **o limite máximo de 2/3 (dois terços) de carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos**. (PARANÁ, 2004a, grifo nosso).

A hora-atividade que seria o 1/3 de trabalho docente sem interação direta com os educandos, estaria reservada para estudos, avaliação, planejamento e participação em formações continuadas. Ainda que este tempo estipulado legalmente fosse respeitado pelos entes federativos – atualmente, no Paraná, não o é – dificilmente seria suficiente para cumprir todas as demandas de trabalho do cotidiano docente.

Em relação ao desenvolvimento da carreira, regulamenta-se no plano as progressões e promoções

São aplicados os institutos de progressão e de promoção para o desenvolvimento na carreira de Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná.

A progressão na carreira é a passagem do Professor de uma classe para outra, dentro do mesmo nível, e ocorrerá mediante a combinação de critérios específicos de avaliação de desempenho, com normas disciplinares mediante

lei, e participação em atividades de formação e/ou qualificação profissional relacionadas à Educação Básica, bem como à formação do Professor e à área de atuação, nos termos de resolução específica. Previsão legal no art. 14 da Lei Complementar n. 103/04.

A promoção na carreira é a passagem de um nível para outro, mediante titulação acadêmica na área da educação, nos termos de resolução específica, ou **certificação obtida por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE**, com critérios e formas a serem definidos por lei. Previsão legal no art. 11 da Lei Complementar n. 103/04. (PARANÁ, 2004a, grifo nosso).

Observa-se que, ao apresentar a carreira há destaque para a formação continuada em mais de um momento, tanto na importância da hora atividade – tempo reconhecido também para formação – quanto na progressão e promoção que ocorrem sempre mediante avanço na formação.

Olhando diretamente para a Lei Complementar n. 103/2004 observa-se o mesmo destaque para a questão da formação continuada, considerada – pelo menos em termos legais – de suma importância para a carreira. Já no Capítulo II dos Princípios e Garantias, dentre os onze pontos assinalados, três tratam da formação continuada

[...]

II - profissionalização, que pressupõe qualificação e aperfeiçoamento profissional, com remuneração digna e condições adequadas de trabalho;

III - formação continuada dos professores;

[...]

XI - período reservado ao Professor, incluído em sua carga horária, a estudos, planejamento e avaliação do trabalho discente.

[...] (PARANÁ, 2004a).

No Capítulo III, dos Conceitos Fundamentais, há novamente definições que atentam para a formação continuada, ressaltando a importância do PDE e da hora atividade

[...]

III – NÍVEL: divisão da Carreira segundo o grau de escolaridade. Titulação ou **Certificação no Programa de Desenvolvimento Educacional**;

[...]

VIII – HORA-ATIVIDADE: tempo reservado ao Professor em exercício de docência para **estudos**, avaliações e planejamento, realizado preferencialmente de forma coletiva. (PARANÁ, 2004a).

Por outro lado, na Seção III que trata da Promoção e Progressão na Carreira, observa uma contradição em relação a importância dada para a titulação dos professores. Em outros documentos da SEED (PARANÁ, 2012b; PARANÁ, 2013c; PARANÁ, 2015b), assim

como no PNE (meta 16) e no PEE (meta 16) há o destaque para a titulação em nível de mestrado e doutorado, mas no referido Plano de Carreira não há esta distinção

[...]

§ 1º. Entende-se por Titulação a Habilitação, a Licenciatura Plena, a Especialização, o Mestrado e o Doutorado, obtidos em curso autorizado e reconhecido pelos órgãos competentes, ou, quando realizados no exterior, devidamente validado por instituição brasileira pública, competente para este fim.

[...] (PARANÁ, 2004a).

Como definição do termo a redação apresenta-se adequada, mas essa não distinção entre diferentes titulações está presente também na Tabela Salarial descrita nos anexos do referido plano (figura 1). Distinguem-se seis níveis na carreira: nível especial I que corresponde à formação de magistério, nível especial II e nível especial III que correspondem à formação em licenciatura curta, nível I que corresponde à licenciatura plena, nível II que corresponde ao que se chama genericamente de pós-graduação e nível III que corresponde ao PDE. Ou seja, no nível II não há distinção entre especialização, mestrado ou doutorado. Ao mesmo tempo que a titulação é descrita como importante para a formação continuada dos docentes, não existir diferenciação entre *lato sensu* e *stricto sensu* demonstra que não há clareza quanto à possibilidade de materializar a valorização dessa formação pela via salarial.

**Figura 1:** Tabela de vencimentos do quadro próprio do magistério (QPM) do Paraná.

PROFESSORES												
TABELA DE VENCIMENTOS DOS PROFESSORES - JORNADA 20 HORAS												
	Níveis	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5	Classe 6	Classe 7	Classe 8	Classe 9	Classe 10	Classe 11
PDE Nível III	1	(76) 3.026,84	(77) 3.178,18	(78) 3.337,10	(79) 3.503,95	(80) 3.679,13	(81) 3.863,10	(82) 4.056,26	(83) 4.259,07	(84) 4.472,02	(85) 4.695,62	(86) 4.930,41
ESPECIALIZAÇÃO Nível II	2	(65) 1.769,73	(66) 1.858,21	(67) 1.951,13	(68) 2.048,68	(69) 2.151,12	(70) 2.258,68	(71) 2.371,61	(72) 2.490,19	(73) 2.614,70	(74) 2.745,44	(75) 2.882,71
LIC. PLENA Nível I	3	(54) 1.415,78	(55) 1.486,58	(56) 1.560,91	(57) 1.638,95	(58) 1.720,89	(59) 1.806,94	(60) 1.897,29	(61) 1.992,16	(62) 2.091,76	(63) 2.196,35	(64) 2.306,17
LIC. CURTA +ADIC Nível Esp. III	4	(43) 1.203,42	(44) 1.263,59	(45) 1.326,77	(46) 1.393,10	(47) 1.462,76	(48) 1.535,89	(49) 1.612,69	(50) 1.693,34	(51) 1.777,99	(52) 1.866,90	(53) 1.960,23
LIC. CURTA +ADIC Nível Esp. II	5	(32) 1.061,84,(33) 1.114,93	(33) 1.114,93	(34) 1.170,69	(35) 1.229,21	(36) 1.290,67	(37) 1.355,21	(38) 1.422,96	(39) 1.494,12	(40) 1.568,82	(41) 1.647,25	(42) 1.729,62
MAGISTÉRIO Nível Esp. I	6	(21) 991,05	(22) 1.040,61	(23) 1.092,63	(24) 1.147,26	(25) 1.204,62	(26) 1.264,86	(27) 1.328,10	(28) 1.394,51	(29) 1.464,23	(41) 1.647,25	(31) 1.614,32

Fonte: APP Sindicato, disponível em: <https://appsindicato.org.br>. Adaptado pela autora.

Ainda na mesma seção destaca-se o papel da formação continuada para o avanço na carreira ao longo da vida profissional do docente: “[...] § 3º. A cada interstício de 02 (dois) anos ficam computados até 15 (quinze) pontos para avaliações de desempenho e até 30 (trinta) pontos **para atividades de formação e/ou qualificação profissional**”. (PARANÁ, 2004a).

Dos três pontos avaliados para a progressão na Carreira, um é referente à formação continuada. A nota máxima na avaliação de desempenho resulta no avanço de uma classe na tabela de vencimentos. A nota máxima na formação/qualificação profissional resulta no avanço de duas classes na tabela de vencimentos. Se por um lado há a demonstração da importância da formação profissional ao longo da carreira, por outro lado essa formação fica a cargo quase que exclusivamente do docente, visto que a oferta da SEED para formação durante a jornada de trabalho semanal não é suficiente para a carga horária exigida. Como será descrito a seguir ao se apresentar os calendários escolares, as formações presenciais (considerando período estudado entre 2011 e 2018), que estão incluídas na jornada semanal de trabalho, somariam aproximadamente 48 horas anuais<sup>12</sup>.

Por fim, o Plano de Carreira trata em seu capítulo VI das Atividades de Formação e Qualificação Profissional e no capítulo VII do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Em relação às atividades de formação e qualificação

Art. 17. A qualificação profissional, **visando à valorização do Professor** e à melhoria da qualidade do serviço público, ocorrerá com base no levantamento prévio das necessidades, **de acordo com o processo de qualificação profissional da Secretaria de Estado da Educação** ou por solicitação dos Professores, atendendo com prioridade a sua integração, atualização e aperfeiçoamento.

Parágrafo único. Ao Professor em estágio probatório fica garantido o desenvolvimento de atividades de integração, com o objetivo de inseri-lo na estrutura e organização dos Sistemas Educacionais e da Administração Pública.

Art. 18. O Professor que comprovar a realização de atividades de formação e/ou qualificação profissional terá direito à progressão na Carreira, nos termos do artigo 14 desta Lei.

Art. 19. **Fica assegurada a participação certificada do Professor convocado para atividades de formação e qualificação profissional promovidas ou previamente autorizadas pela Secretaria de Estado da Educação sem prejuízo funcional e remuneratório.** (PARANÁ, 2004a, grifo nosso).

---

12 De acordo com a Resolução 1717/2018 (PARANÁ, 2018c), para efeito de progressão o professor deve somar 30 pontos que, em termos de carga horária (no cálculo considerando o melhor aproveitamento dos cursos, já que nem sempre a proporção é 1:1), representa em torno de 120 horas/ano.

Neste capítulo VI três pontos são importantes de se ressaltar. Primeiro, na redação do Artigo 17 a qualificação profissional é vinculada antes à valorização do professor e depois à melhoria da qualidade do serviço – no caso, da educação. Segundo, vincula-se a qualificação profissional ao ente federativo, ou seja, o Estado é responsável pela qualificação. Esses entendimentos<sup>13</sup> perdem-se no cotidiano e passa-se à compreensão de que a qualificação profissional é importante para a melhoria da qualidade da educação – adjetivando qualidade de forma bastante específica, como discutido no capítulo III – e de que é responsabilidade individual do docente buscar por essa qualificação – o docente novamente responsabilizado pelo que deveria ser papel do Estado e precarizado pois a formação continuada é realizada para além da jornada de trabalho semanal e não raras vezes com custos. Um terceiro ponto a ser destacado é que, como será visto no item 4.4 deste capítulo, o Art. 19 será completamente desrespeitado e os professores punidos quando da participação em formação continuada.

#### 4.3.2 As Ofertas de Formação Continuada da SEED e os Calendários Escolares

No portal da Secretaria Estadual da Educação é possível consultar a oferta de formação continuada, assim como as modalidades

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná oferece a todos os profissionais da rede (professores, pedagogos, diretores, agentes educacionais) cursos de formação continuada nas modalidades presencial, em que o cursista precisa estar presente no local onde acontecerá a formação, semipresencial (presencial e *on-line*) e a distância (*on-line*). ([www.educadores.diaadia.pr.gov.br](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br), grifos no original).

Na modalidade presencial há duas ofertas: o Celem (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas) e a Semana Pedagógica. Quanto ao Celem, descreve-se

O Celem é um espaço pedagógico para o ensino de línguas estrangeiras modernas (LEM), português para falantes de outras línguas (Pfol) e Língua Brasileira de Sinais (Libras), com funcionamento nas instituições de ensino da rede estadual de ensino. ([www.lem.seed.pr.gov.br](http://www.lem.seed.pr.gov.br)).

O Celem é ofertado em alguns estabelecimentos de ensino, para toda a comunidade escolar em conjunto (70% para alunos, 10% para professores e funcionários e 20%

---

13 A compreensão de que uma melhora efetiva de qualidade na educação básica passa necessariamente pela valorização docente encontra-se no Plano de Carreira em decorrência do debate estabelecido pela APP Sindicato naquele momento histórico e ainda atualmente (Disponível em: <https://appsindicato.org.br/page/19/?s=plano+de+carreira+2004>).

para comunidade em geral) e no caso dos professores, sempre em horário para além da jornada de trabalho semanal. Ou seja, embora importante, o Celem não se caracteriza de fato como uma formação continuada para professores, visto sua oferta para demais segmentos da comunidade escolar.

Já a Semana Pedagógica caracteriza-se como uma formação continuada ofertada para os profissionais da educação estadual e incluída na carga horária semanal de trabalho. É descrita pela SEED como:

[...] um evento que tem como objetivo promover a formação continuada dos profissionais da educação através de discussões pautadas em aportes teóricos relevantes sobre **temas emergenciais** que afetam o cotidiano da sala de aula, bem como o processo de ensino e aprendizagem, de modo a fundamentar os profissionais da educação para o planejamento do semestre letivo.

[...]

A Semana Pedagógica acontece no primeiro e no segundo semestres de cada ano, conforme definido no calendário escolar vigente.

[...] ([www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br), grifo nosso).

A própria descrição da formação continuada mostra que seu caráter não condiz com uma formação que aprofunda pressupostos teóricos e discussões a respeito de questões relevantes da área da educação, mas sim como um tempo – importante, diga-se – dentro da jornada semanal de trabalho no qual é possível pensar a organização das escolas ao longo dos semestres letivos. Uma formação de fato, segundo os pressupostos da pedagogia histórico crítica com base no materialismo histórico, requer outra perspectiva teórica bastante distante do trato de temas emergenciais e cotidianos da escola. Já não suficiente para uma formação teórica sólida, o tempo das Semanas Pedagógicas foi ainda gradativamente reduzido ao longo dos dois mandatos Richa.

No quadro 3 pode-se observar as resoluções que estabelecem o calendário letivo para cada ano no período de 2011 até 2018. Cada resolução discrimina o tempo para as duas modalidades de formação continuada que são ofertadas dentro da jornada de trabalho semanal em cada ano letivo: as Semanas Pedagógicas e as Formações Continuadas, também chamadas Formação em Ação ou ainda Formações Disciplinares. Não bastasse a formação da Semana Pedagógica ter o caráter de tratar das demandas cotidianas das escolas, até para esse propósito a carga horária anual é insuficiente. Como já citado no item 4.1, o máximo de carga horária dessa modalidade é de 48 horas/ano.

**Quadro 3:** Discriminação dos dias para formação continuada de acordo com as Resoluções de Calendários Escolares no período de 2011-2018. Os textos foram reproduzidos como descritos nos anexos de cada Resolução.

<b>Calendário</b>	<b>Resoluções</b>
2011	Anexo da Resolução n. 3979/2010, GS/SEED – Formação Continuada (06 dias); Replanejamento (01 dia); Reuniões Pedagógicas (03 dias).
2012	Anexo da Resolução n. 4901/2011, GS/SEED – Semana pedagógica (06 dias); formação continuada (02 dias); replanejamento (01 dia); reunião pedagógica (01 dias).
2013	Anexo da Resolução n. 7102/2012, GS/SEED – Semana pedagógica (05 dias); formação continuada (02 dias); planejamento (02 dias); replanejamento (01 dias).
2014	Anexo da Resolução n. 4235/2013, GS/SEED – Semana pedagógica (05 dias); formação continuada (02 dias); planejamento (02 dias); replanejamento (01 dias).
2015	Anexo da Resolução n. 372/2014, GS/SEED – Semana pedagógica (05 dias); formação continuada (02 dias); planejamento (02 dias); replanejamento (01 dias).
2016	Anexo da Resolução n. 3660/2015, GS/SEED – Semana pedagógica (05 dias); formação continuada (02 dias); planejamento (02 dias); replanejamento (01 dias).
2017	Anexo da Resolução n. 5.185/2016, GS/SEED – Semana pedagógica (04 dias); formação continuada (02 dias); planejamento (03) dias; formação disciplinar (01 dia).
2018	Anexo da Resolução n. 4685/2017, GS/SEED – Semana pedagógica (04 dias); formação em ação (01 dia); planejamento (02) dias; formação em ação disciplinar (01 dia).

Fonte: Elaborado pela autora.

O tempo de Semana Pedagógica em 2011, o maior do período Richa, já não era suficiente considerando que sempre foi utilizado mais para discutir as demandas cotidianas das unidades de ensino que propriamente para formação docente. A redução deste tempo agravou uma situação que se mostrava inadequada e reduziu ainda mais a possibilidade da modalidade servir ao propósito original de formação continuada.

A modalidade descrita nos calendários letivos como Formação Continuada apresentou mais de um formato ao longo do período estudado, variando de formações por disciplinas curriculares até oficinas a respeito de temas diversos a critério de escolha de cada estabelecimento de ensino. No portal da Secretaria a última forma da modalidade é descrita como

[...] ações descentralizadas que ocorrem nas escolas e tem como proposta a promoção da formação continuada através de oficinas que abordam conteúdos curriculares e específicos da demanda regional.

[...]

A Formação em Ação é destinada a todos os profissionais da educação da rede estadual de ensino.

[...]

A equipe pedagógica da escola deve escolher uma oficina para cada público de acordo com a necessidade de sua escola. ([www.educadores.diaadia.pr.gov.br](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br)).

Na modalidade ofertada como formação semipresencial constam no site da Secretaria dois cursos, o das Equipes Multidisciplinares visando “capacitação para atuação no processo de reeducação das relações étnico-raciais” e o da Formação de Brigadistas Escolares que é um “espaço de formação dos profissionais da educação para compor as brigadas escolares” ([www.educadores.diaadia.pr.gov.br](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br)). A terceira modalidade de oferta é de cursos à distância (Ead), essa oferta é diversificada apresentando uma quantidade maior de cursos ao longo do ano e também de oferta variada de um ano para outro. Tanto a oferta semipresencial quanto a Ead não são consideradas dentro da jornada de trabalho semanal, a não ser que o docente tenha condições de realizá-las nos períodos de hora-atividade. É importante ressaltar que, independentemente do docente possuir vínculo de 20 ou 40 horas semanais de trabalho, defende-se aqui o direito a formação continuada dentro da jornada semanal de trabalho como princípio de valorização da categoria.

Na prática, a formação continuada dentro da jornada semanal de trabalho não é possível dado o volume de atribuições que o docente possui. Além da regência em sala de aula, pode-se citar a pesquisa e elaboração das aulas, elaboração de atividades e processos avaliativos, correções das atividades e processos avaliativos, registros de frequência/notas, atendimento da comunidade escolar, atendimento diferenciado para alunos com necessidades especiais, preparação para conselhos de classe e outras reuniões a respeito do processo de ensino-aprendizagem, preenchimento de relatórios dos mais diferentes tipos requeridos pela escola e/ou Secretaria de Educação. Além da possibilidade do docente encontrar-se em deslocamento nestes períodos de hora-atividade, visto que muitos atendem duas, três, quatro e até cinco escolas ao longo da semana.

#### 4.3.3 O PSPN e a Hora Atividade – Tempos de Trabalho

De acordo com o Portal Dia a Dia Educação, a SEED define a hora-atividade como “[...] tempo reservado aos professores em exercício de docência para estudos,

avaliação, planejamento e participação em formações continuadas, preferencialmente de forma coletiva” ([www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br)). Dessa forma, o tempo compreendido como hora-atividade faz parte – ou deveria fazer – do tempo de formação continuada. Desde 2008 a Lei n. 11.638/08, que regulamenta o piso salarial profissional nacional, também regulamenta a hora-atividade. No parágrafo quarto do artigo segundo estabelece-se que “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.” (BRASIL, 2008). Apenas em 2015, a Lei Complementar 174/2014 passa a regulamentar este percentual de hora-atividade no Paraná, sendo que a implementação<sup>14</sup> da lei nacional foi realizada gradualmente

Art. 1º Concede a complementação de, no mínimo, 1/3 (um terço) sobre uma hora atividade aos integrantes do cargo de Professor no exercício da docência, da Rede Estadual da Educação Básica do Estado do Paraná, a partir de 1º de agosto de 2014, em cumprimento ao previsto no art. 31 da Lei Complementar no 103, de 15 de março de 2004, com a alteração dada pelo art. 1º da Lei Complementar no 155, de 8 de maio de 2013.

Parágrafo único. A complementação da hora atividade ocorrerá mediante o pagamento da porcentagem sobre uma hora aula, no período de 1º de agosto de 2014 até o dia anterior ao primeiro dia do ano letivo de 2015, na forma do Anexo I.

Art. 2º Concede a implementação da hora atividade na razão de, no mínimo, 1/3 (um terço) da jornada de trabalho, a partir do primeiro dia do ano letivo de 2015, na forma do Anexo II.

Art. 3º Esta Lei Complementar entra em vigor na data de sua publicação, com efeitos financeiros nos termos estabelecidos no parágrafo único do art. 1º desta Lei. (PARANÁ, 2014c).

Assim como a regulamentação nacional não foi aplicada automaticamente em nível estadual, a regulamentação de outros aspectos da carreira também tiveram consequências no tempo de hora-atividade. Em 2017 o governo Beto Richa realizou uma nova interpretação da Lei n. 11.638/08 e da Lei Complementar n. 174/2014, transformando a jornada de vinte horas com 13 horas-aulas/7 horas-atividade na escola em 15 horas-aula/9 horas-atividade (quadro 4). Nesta nova interpretação as nove horas-atividade são divididas em cinco na escola e quatro em local de livre escolha, com o detalhe de que as quatro horas-atividade em local de livre escolha não são remuneradas. Ou seja, houve o retorno para as condições anteriores à Lei Complementar 174/2014, o 1/3 de hora-atividade foi reduzido a 1/4 de hora-atividade, condição contrária tanto à regulamentação federal quanto à estadual. Essa interpretação particular, que na materialidade reduziu um tempo em tese também utilizado para formação continuada, deu-se

---

14 Foi necessário a atuação da APP Sindicato e da categoria de professores para que a lei se efetivasse na rede estadual de ensino e como será visto na sequência, uma interpretação bastante particular da Lei Complementar 174/2014 reduziu novamente o percentual de hora-atividade em 2017.

não em forma de Lei Complementar mas sim em uma forma mais simples: nas resoluções anuais que estabelecem os critérios para distribuição de aulas aos professores da educação básica estadual.

**Quadro 4:** Comparação entre as leis n. 11.638/08 e n. 174/2014 e as resoluções de distribuição de aula de 2017 e 2018.

<b>Legislação</b>	<b>Hora-atividade</b>	<b>Em sala de aula</b>	<b>Total</b>
Lei Complementar 174/2014	7 horas-aula na escola	13 horas-aula	20 horas-aula
Resoluções 113/2017 e 15/2018	9 horas-aula, sendo 5 na escola, mais 4 em local de livre escolha (não remuneradas)	15 horas-aula	24 horas-aula

Fonte: APP Sindicato, disponível em: <https://appsindicato.org.br>. Adaptado pela autora.

A redução da hora-atividade com o não cumprimento da lei teve grande impacto no trabalho docente. Além da diminuição do tempo que a própria SEED descreve como “[...] reservado aos professores em exercício de docência para estudos, avaliação, planejamento e participação em formações continuadas [...]”<sup>15</sup>, também resulta no fato dos professores passarem a atender um maior número de turmas e a trabalhar em duas, três ou até mais escolas para completar a jornada semanal de 40 horas. Enquanto o PNE (2014-2024) atenta para a necessidade de dedicação exclusiva do professor em apenas uma escola, a redução da hora-atividade vai na contramão do bom senso intensificando e fragmentando o trabalho docente. O professor que necessita atender mais de uma unidade escolar no mesmo ano letivo terá dificuldade de estabelecer vínculo com a comunidade escolar de cada unidade, terá que se adaptar às particularidades de cada escola, atenderá uma quantidade maior de turmas e de estudantes e terá o volume de trabalho multiplicado na proporção do aumento de unidades escolares atendidas. Todos estes fatores que afetam diretamente a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

#### 4.3.4 As Regulamentações para a Distribuição de Aulas – Particularidades de um Governo

Tomando as considerações de Ball (1994 *apud* SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005), a respeito da interação entre as políticas e também a possibilidade de uma inibir ou contrariar a outra, faz-se necessário trazer aqui alguns apontamentos a respeito das

15 Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br>.

regulamentações estaduais para a distribuição de aulas<sup>16</sup>. Os instrumentos específicos regulatórios de uma política educacional também podem apresentar as contradições citadas pelo autor, contradições que tornam visíveis nas regulamentações cotidianas as diferenças entre os discursos e a materialidade.

Documentos como o Plano de Carreira, que asseguram uma série de direitos para os docentes, são construídos lentamente e a partir de muitas discussões entre governo, categoria e sindicato. Por outro lado, esses direitos lentamente conquistados são reconfigurados de forma bastante rápida via regulamentações específicas do cotidiano do trabalho docente. Um exemplo bastante didático disso foram as distribuições de aulas ao longo do segundo mandato Beto Richa (2015-2018). As distribuições de aulas, como são conhecidas comumente, são editadas no final de um ano escolar para o funcionamento do ano escolar seguinte. Essas resoluções estabelecem a distribuição das aulas extraordinárias para os professores que possuem cargos de 10, 20 ou 30 horas semanais e também a classificação dos docentes na distribuição de acordo com critérios pré estabelecidos e divulgados nestes editais.

Até o ano de 2016 a distribuição de aulas extraordinárias apresentava aproximadamente os mesmos parâmetros, que pode ser ilustrado com o excerto abaixo da Resolução 6428/2014 de 03 de dezembro de 2014 que regulamenta o ano escolar de 2015:

Art. 26 As aulas remanescentes serão atribuídas, em forma de aulas extraordinárias, aos professores efetivos e habilitados do Quadro Próprio do Magistério e do Quadro Único de Pessoal, observando-se a seguinte ordem de prioridade, considerada a disciplina de concurso ou enquadramento:

I – Professor efetivo lotado na Instituição de Ensino, considerando:

- a) maior nível e classe;
- b) maior tempo de serviço na Instituição de Ensino, em caráter efetivo, na linha funcional, objeto da atribuição de aulas;
- c) maior tempo de serviço no Estado do Paraná, em caráter efetivo, na linha funcional, objeto da atribuição de aulas;
- d) o mais idoso.

II – Professor efetivo excedente na Instituição de Ensino de lotação, [...]

III – Professor efetivo lotado no município, [...]

IV – Professor efetivo excedente no município de lotação ou cuja disciplina de concurso não conste nas Matrizes Curriculares das Instituições de Ensino do município, [...]

V – Professor efetivo lotado no Núcleo Regional de Educação, [...]

VI – Professor efetivo excedente no Núcleo Regional de Educação ou cuja disciplina de concurso não conste nas Matrizes Curriculares das Instituições de Ensino de quaisquer municípios jurisdicionados ao Núcleo Regional de Educação, [...]

---

16 Em seu conjunto são as resoluções anuais que regulamentam o processo de distribuição de aulas e funções nas Instituições de Ensino da Rede Estadual de Educação Básica e estabelecer as normas para o cumprimento das horas-atividade.

VII – Professor efetivo lotado na Instituição de Ensino com uma segunda ou mais disciplinas de habilitação, [...]

VIII – Professor efetivo excedente na Instituição de Ensino com uma segunda ou mais disciplinas de habilitação, [...]

[...] (PARANÁ, 2014a).

De 2011 até 2016 as regulamentações apresentaram aproximadamente a mesma redação. Já em janeiro de 2017 a Resolução n. 113/2017 trouxe uma mudança significativa com impacto no trabalho dos professores que até o ano anterior haviam usufruído de licenças para capacitação, ainda que resguardados pelo Artigo 19 do Capítulo VI do Plano de Carreira (PARANÁ, 2004a). A resolução trata da distribuição das aulas extraordinárias a partir do artigo 31 e no artigo 33 apresenta a seguinte redação:

Art. 33. As aulas extraordinárias serão atribuídas aos professores efetivos e habilitados do Quadro Próprio do Magistério – QPM e Quadro Único de Pessoal – QUP, observando-se a seguinte ordem de prioridade, considerada a disciplina de concurso ou enquadramento:

I – Professor efetivo lotado na Instituição de Ensino, considerando:

a) maior percentual de dias de exercício em Instituição de Ensino, em caráter efetivo, em relação ao tempo de carreira nos últimos 5 (cinco) anos (22/12/2011 a 21/12/2016), **descontados os afastamentos de qualquer natureza, à exceção de Licenças Maternidade/Adoção e Férias;**

b) maior tempo de serviço na Instituição de Ensino, em caráter efetivo, contado da última Portaria de Fixação na Instituição;

c) maior tempo de serviço no Estado do Paraná, em caráter efetivo, na Linha Funcional objeto da atribuição de aulas;

d) maior Nível e Classe;

e) o mais idoso. (PARANÁ, 2017a, grifo nosso).

Dentre os “afastamentos de qualquer natureza” mencionados no Artigo 33, pode-se citar as licenças concedidas pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná para capacitação em cursos de mestrado e de doutorado (PARANÁ, 2012b; 2013c; 2015b; 2016c) e do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Já a Resolução n. 5544/2012 que normatiza a execução do PDE na rede pública de educação básica do estado do Paraná apresenta a seguinte redação em seus Artigos 1º, 2º e 3º:

Art. 1º Normatizar o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE como uma **Política Pública de Formação Continuada** de Professores, a ser implementado pela Secretaria de Estado da Educação – SEED, em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI e as Instituições de Ensino Superior – IES do Estado do Paraná.

Art. 2º O PDE será desenvolvido em 02 (dois) anos, organizado em 04 (quatro) períodos semestrais, conforme calendário próprio, divulgado pela Coordenação Estadual do Programa.

Art. 3º **Será assegurado ao participante do PDE o afastamento do exercício de suas atividades de professor do Quadro Próprio do Magistério – QPM.** (PARANÁ, 2012d, grifo nosso).

Os excertos apresentados acima quando postos frente a frente mostram que ao participar de uma política pública de formação continuada ofertada pelo próprio estado (PDE), um docente da educação básica da rede paranaense pode ser prejudicado em sua carreira. Essa possibilidade é bastante contraintuitiva considerando que há consenso na literatura a respeito da importância da formação continuada ao longo da carreira docente e que todos os documentos consultados atestam a importância da formação continuada e da valorização dos professores. As resoluções de distribuição de aulas de 2018 e 2019, com algumas modificações, persistiram na redação descrita acima e só não afetaram mais o trabalho docente porque não houve oferta de PDE após 2016, outra característica do governo Richa em relação à formação continuada – a descaracterização do PDE.

#### 4.3.5 O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)

O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) será detalhado no capítulo V, mas alguns apontamentos a respeito da sua importância e o seu papel na carreira são trazidos aqui de forma a completar o quadro analítico proposto para o capítulo.

Incorporado ao Plano de Carreira no Capítulo VII – do Programa de Desenvolvimento Educacional, apresenta-se com a seguinte redação:

Art. 20. Fica instituído, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, destinado ao Professor, com **objetivo de aprimorar a qualidade da Educação Básica da Rede Pública Estadual, de acordo com as necessidades educacionais e sócio-culturais da Comunidade Escolar.**

§ 1º. O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE será disciplinado mediante lei, que considere a experiência profissional do Professor e **os resultados dela obtidos em benefício da educação**, e terá início dentro do prazo máximo de 12 (doze) meses, contados a partir da promulgação desta Lei.

§ 2º. Enquanto não for aprovada a lei que disciplinará o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, este poderá ser implantado por Decreto.

§ 3º. 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.

~~Art. 21. O Professor que obtiver Certificação em decorrência da participação no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE terá direito à promoção para o Nível III, Classe 1, da Carreira e progressão nos termos da lei específica. (Revogado pela Lei Complementar 130 de 14/07/2010). (PARANÁ, 2004a, grifo nosso).~~

O detalhamento da regulamentação do PDE é apresentado na Lei Complementar 130/2010 que em seu parágrafo único define:

Parágrafo único. O PDE é um Programa de Capacitação Continuada implantado como uma política educacional de caráter permanente, que prevê o ingresso anual de professores da Rede Pública Estadual de Ensino para a participação em processo de formação continuada com duração de 2 (dois) anos, **tendo como meta qualitativa a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais de Educação Básica.** (PARANÁ, 2010a, grifo nosso).

Destaca-se novamente a ênfase dada à melhoria da qualidade da educação e nenhuma citação em relação à valorização profissional docente. O mesmo pode ser observado no artigo quarto “Art. 4º. Todas as atividades, estudos e produções do PDE **darão prioridade à superação das dificuldades** com que se defronta a Educação Básica das escolas públicas paranaenses.” (PARANÁ, 2010a, grifo nosso).

Importa sempre frisar que o PDE foi durante a maior parte de sua vigência uma política de formação continuada muito interessante, somando características fundamentais para assegurar a qualidade na formação dos participantes como o afastamento das funções, o tempo para estudos, o convênio com as Instituições de Ensino Superior e o aporte de promoção na carreira. Mas, a despeito desses pontos positivos, é necessário atentar que o discurso de responsabilização e de melhorias educacionais ainda seguem os parâmetros dados pelos organismos internacionais e, no caso do trabalho docente, os da acumulação flexível. A discussão específica a respeito do PDE, seu papel e suas transformações ao longo do período histórico abordado será feita com mais detalhes no capítulo V.

#### 4.4 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PARANÁ: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

Os recortes apresentados ao longo deste capítulo permitem esboçar algumas considerações a respeito da política estadual de formação continuada entre 2011 e 2018. É importante salientar que no período histórico abordado por esta pesquisa, alguns marcos políticos importantes<sup>17</sup> das relações entre governo estadual e os trabalhadores da educação básica não serão abordados dada a proposta de foco nos documentos.

Em relação às intenções do governo Richa para o período pôde-se observar que a proposta do plano de governo para o primeiro mandato mostrou-se genérica mas bastante clara ao apresentar a ideia da parcimônia nos gastos públicos e a responsabilidade de uma gestão de resultados, ou seja, advoga por um Estado enxuto e eficiente nos moldes neoliberais da acumulação flexível (FRIGOTTO, 1996). Por outro lado, e contraditoriamente, também destaca a intenção de valorizar os servidores públicos mas sem definir em que termos.

O segundo documento, a proposta para a reeleição, é mais detalhada e permite uma melhor comparação entre as proposições de campanha e os feitos do governo. Além do discurso de valorização da educação e dos docentes, o plano de governo para a reeleição descreve intenções específicas a respeito da formação continuada: o aprimoramento do PDE, o aumento de licenças para o mestrado e doutorado e a vinculação de programas de pós-graduação para ampliar oferta de formação continuada de forma que haja aumento de mestres e doutores na educação básica. Das ações e modalidades de formação continuada ofertadas pelo estado, o PDE e as licenças remuneradas para mestrado e doutorado são as que mais se aproximam de formações efetivas. Essas modalidades possibilitam afastamento da carga horária semanal de trabalho para aprofundamento teórico e possibilita tempo para estudo. Mas, ao longo do segundo mandato Richa houve o início da desconstrução do PDE como programa de formação de professores e as licenças para mestrado e doutorado foram gradativamente deixando de ser ofertadas.

Pode-se argumentar que, de um plano de governo para a materialidade do governo eleito é comum haver distâncias consideráveis, mas movimento semelhante – entre o dito e o feito – também apresenta-se quando da análise das leis que regulamentam o trabalho docente no Paraná e em particular a formação continuada. As regulamentações que trazem a lei para a materialidade do trabalho também guardam distâncias consideráveis e importantes de serem ressaltadas.

---

17 Entre outros, pode-se citar o marco do dia 29 de Abril de 2015 quando, de acordo com Ferraz (2016, p. 1), “[...] a população do Paraná – um estado de porte médio da região Sul do Brasil – assistiu a um massacre da polícia militar do Paraná, sobre professores, alunos e outros servidores que protestavam diante da Assembleia Legislativa”.

O Plano de Carreira, importante conquista e previsto como meta do PNE atual, existe como Lei Estadual desde 2004 (Lei Complementar n. 103/2004) e prevê a formação continuada como ponto importante da carreira. Há menção de que a qualificação docente ao longo da carreira esteja vinculada à Secretaria de Estado da Educação, mas não são especificados os termos e as responsabilidades do ente federativo em relação a essa formação. Outra questão importante é em que tempo essa formação é ofertada, não se discrimina oferta durante a jornada semanal de trabalho. Os detalhes da implementação destes e de outros pontos não especificados no Plano de Carreira são dados pelas resoluções, instruções e editais internos da Secretaria. Em última instância, são essas regulamentações “menores” que materializam no cotidiano dos professores o caráter da formação continuada.

O Plano de Carreira define como responsabilidade da SEED a oferta de formação continuada, mas a secretaria oferta anualmente apenas 48 horas/ano incluídas na jornada semanal de trabalho. Qualquer tempo para além dessas horas – seja de formação presencial ou à distância – altera a relação tempo de vida/tempo de trabalho (ALVES, 2013), já que não cabe na jornada semanal. A suspensão das licenças remuneradas para mestrado e doutorado e as alterações no PDE no sentido de torná-lo uma formação à distância, como se verá no capítulo V, também vão na mesma direção. Caso o docente participe dessas modalidades de formação continuada deve ser por iniciativa própria e em seu tempo para além do trabalho. Isso resulta na materialização de vários dos conceitos discutidos no capítulo II: a intensificação do trabalho, já que aquisição de conhecimento e estudo devem ser considerados como parte constituinte do trabalho docente; o trabalho docente reduzido à prática individual, pois a formação não é coletiva e sim responsabilidade de cada trabalhador; a compressão do tempo, pois as atividades devem ser otimizadas e mais rápidas que aquilo que é característico do tempo escolar.

De acordo com Assunção e Oliveira (2009, p. 367), “Não é recente a identificação da intensificação do trabalho como fator estressante presente nas escolas. No entanto, continuam atuais as questões que justificaram estudos desde os anos de 1980 em outros países”. Ao discutir a condição da categoria trabalho na sociedade contemporânea, Frigotto aponta para uma contradição relevante para pensar o trabalho docente e as condições observadas no Paraná

Uma contradição profunda salta aos nossos olhos. Como entender e explicar que nunca a humanidade teve em suas mãos tanta capacidade científica e técnica para satisfazer as necessidades humanas e diminuir o tempo de trabalho necessário à subsistência, ampliando assim o tempo livre, isto é,

tempo de fruição, de gozo, de lazer, de lúdico e, perversamente, chegamos ao fim deste século com dois terços da humanidade excluídos e sem atenderem sequer às mínimas necessidades biológicas, construindo um tempo aprisionado e de sofrimento do desemprego, subemprego? (FRIGOTTO, 1996, p. 76).

O questionamento feito pelo autor apresenta um quadro que não faz sentido de existir em pleno século XXI, menos sentido ainda faz quando a reflexão é voltada para o trabalho docente. Apesar de todo o conhecimento existente a respeito da importância da educação para o desenvolvimento de uma sociedade, as condições de trabalho na educação básica brasileira são extremamente adversas. São adversas a ponto de até a disponibilidade de um docente em fazer formação continuada contribuir para o agravamento dessas condições.

É importante reafirmar a importância do estudo das mediações entre os documentos que detalham a regulamentação do trabalho docente. Essas mediações evidenciaram-se entre as políticas de formação continuada e as de distribuições de aula, quando professores que participaram do PDE foram prejudicados. Embora no plano do discurso não haja dúvidas a respeito da importância da formação continuada, na materialidade uma política contrariou a outra (BALL, 1994 *apud* SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005) e a participação em uma formação continuada importante resultou em punição.

Por fim, retoma-se Marx (2010, p. 80-81) ao afirmar que, no modo de produção capitalista, “a efetivação do trabalho tanto aparece como desefetivação que o trabalhador é desefetivado até morrer de fome”. Quando mais luta por sua existência, menos acesso o trabalhador tem ao próprio produto de seu trabalho – no caso do trabalho docente, ao conhecimento.

Neste capítulo foi possível estabelecer a relação entre as políticas de formação continuada do governo paranaense e o agravamento das condições de trabalho na educação básica. Evidenciou-se a necessidade de discutir não apenas os documentos que regulamentam a formação continuada ofertada pela SEED, mas também a mediação destes com outros documentos que regulamentam a carreira. Tal análise trouxe as contradições da política educacional do Estado e o movimento de retirada de direitos sem alteração das leis, apenas via regulamentações de implementação.

## **5 O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (PDE): DESCONTINUIDADE E TRANSFORMAÇÕES**

Neste capítulo analisa-se de forma mais detalhada o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE e suas transformações ao longo dos governos Richa, tendo sempre como contexto as discussões a respeito do mundo do trabalho, a precarização do trabalho e os reflexos da acumulação flexível nas reformas educacionais. Apresenta-se uma revisão bibliográfica das produções acadêmicas que discutem o programa e na sequência as características que este assume durante a gestão Richa, principalmente a partir do segundo mandato. Com o objetivo de compreender as transformações ocorridas, além dos documentos que regulamentam o programa são trazidos para a discussão um conjunto de notícias da APP Sindicato que tratam das defesas e embates ocorridos desde 2011 para a manutenção do programa nos parâmetros das Leis n. 103/2004 e n. 130/2010. Os dois conjuntos de dados auxiliam na compreensão de como o programa é gradativamente descontinuado até sua completa descaracterização em 2018.

### **5.1 O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (PDE): ALGUNS APONTAMENTOS E REVISÃO DA LITERATURA**

O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) foi uma das mais significativas políticas de formação continuada implementada pelo governo paranaense durante a gestão Requião (2003-2006). No Portal “Dia-a-Dia Educação” da Secretaria de Estado da Educação, o PDE é definido como

[...] uma política pública de Estado, de formação continuada, que promove o diálogo entre os professores do Ensino 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. ([www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br)).

De acordo com Gasparelo (2016), o programa é instituído em 2005, normatizado em 2007 e regulamentado apenas em 2010, mas a proposta deste modelo de formação já se encontra na elaboração do Plano de Carreira do Magistério Paranaense (Lei Complementar n. 103/2004). Ainda segundo a autora, o programa nasce no início do governo Requião em contraposição às políticas de treinamento do governo Lerner e no conjunto de reivindicações que se materializaram na Lei n. 103/2004:

[...] em 2004 na elaboração do Plano de Carreira do Magistério, surge o PDE com a reivindicação de representantes do Sindicato dos Professores. Pretendia-se que este programa abarcasse princípios diferentes do que até então se tinha. O desafio era ultrapassar os modelos informativos, para criar um modelo reflexivo, no qual os docentes tivessem a oportunidade de refletir sobre seu trabalho e de todo o contexto que o cerca [...]. (GASPARELO, 2016, p. 94).

As pesquisas que tomam o Programa de Desenvolvimento Educacional como objeto de estudo, em sua maioria, tratam do programa a partir das disciplinas que compõem o currículo da educação básica e que correspondem aproximadamente às linhas de estudo que norteiam as produções do PDE<sup>18</sup>. A maioria das pesquisas investiga o impacto do programa nas práticas e saberes docentes em disciplinas curriculares específicas. A revisão bibliográfica apresentada aqui é resultado do levantamento no banco de dissertações e tese da Capes, com o descritor 'PDE'. Os resultados, apresentados no quadro 6 do anexo 3, mostram que os estudos investigam o programa considerando principalmente: 1 – como o programa impacta a prática docente em determinada disciplina curricular; 2 – como metodologias e/ou conteúdos específicos de determinada disciplina curricular são desenvolvidos ou abordados pelos professores do programa, tanto antes quanto durante a formação no PDE; 3 – como os professores ingressantes ou egressos do programa lidam com suas disciplinas curriculares e como o programa impacta/impactou suas práticas; 4 – como é a utilização e/ou o domínio das TICs e da educação à distância e seus limites/possibilidades em relação ao programa.

Um número menor de pesquisas aborda o programa em sua totalidade sem estabelecer o foco nas linhas de estudo específicas, mas com o objetivo de investigar os impactos do programa na educação básica e na prática docente. Partindo via de regra da perspectiva dos professores, investigam como estes percebem e participam do programa. Todos estes trabalhos destacam o caráter inovador do programa e relatam – principalmente os primeiros trabalhos realizados – as dificuldades logísticas de implementação e necessidade de ajustes (FIORIN, 2009; POSSI, 2012).

Fiorin (2009) investigou a implementação do programa com o objetivo de descrever os pontos positivos e negativos. Dentre os pontos positivos estão os relacionados à volta aos estudos nas Instituições de Ensino Superior (IES) com trabalhos de pesquisa, valorização intelectual dos professores por meio da produção de conhecimento, aperfeiçoamento profissional e ascensão na carreira, além da possibilidade de estudos com licença remunerada.

18 De acordo com o Portal da SEED, as linhas de estudo são: Arte, Biologia, Ciências, Educação Especial, Educação Física, Educação Profissional e Formação de Docentes, Filosofia, Física, Geografia, Gestão Escolar, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia, Química e Sociologia (<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br>).

Os pontos negativos relacionam-se ao maior valor dado ao PDE em relação aos cursos *stricto sensu*, problemas em relação aos cursos/disciplinas ministrados nas IES e em relação à estrutura Ead, poucos professores com acesso ao PDE, problemas com o calendário do programa e também o afastamento da sala de aula. Possi (2012), estudou o programa no intervalo de 2007 até 2009 abordando documentos de implementação, gestores envolvidos e professores participantes. A autora destaca entre os seus resultados a visão do PDE como um programa inovador, a importância do tempo para a formação e o incentivo para que o professor reflita a respeito da própria prática, o potencial que o programa possui para modificar práticas pedagógicas na escola, além do regime de cooperação entre a educação básica e as IES e a construção coletiva do programa.

Siqueira (2017) ao estudar as representações sociais dos professores PDE da turma de 2013, elenca uma série de pontos positivos apontando na mesma direção de Fiorin (2009) e Possi (2012) em relação a uma formação mais complexa se comparada com as anteriores. Dentre as discussões realizadas pela autora, destaca-se que os professores reconhecem o PDE como espaço de construção de conhecimento. Peixoto (2018) também apresenta o PDE como programa que rompe com os modelos tradicionais de formação continuada existentes no Brasil até então. Ao entrevistar professores que participaram do programa apresenta, assim como os demais autores citados, a importância do diálogo entre os níveis de ensino, novas aprendizagens para os participantes, a possibilidade de propor e desenvolver projetos e o tempo disponível para a formação. É consenso entre os autores que o programa carece de estudos dado os diferentes e complexos aspectos que podem ser abordados e também que é uma política importante com grande potencial para a formação continuada (FIORIN, 2009; POSSI, 2012; SIQUEIRA, 2017; PEIXOTO, 2018).

Um terceiro conjunto de estudos a respeito do PDE parte do materialismo histórico para fazer a crítica das políticas de formação continuada no Paraná e para analisar o programa. Almeida (2015) relata em grande parte os mesmos pontos positivos dos autores citados anteriormente, mas a análise da autora vai na direção de abordar a relação entre formação continuada e trabalho docente. Dessa forma, atenta para a importância do PDE ser um programa que tem relação estreita com a carreira e o trabalho docente. A autora analisou os impactos do PDE como política pública de formação continuada no trabalho docente e na valorização da carreira. Observou a importância do PDE ser um programa orientado em sua gênese pelo princípio ontológico do trabalho, como descrito no Documento Síntese de 2007 (PARANÁ, 2007b), e que nasce da mobilização dos professores na conquista de um Plano de Carreira. Ainda relata detalhadamente, por meio dos dados coletados junto aos professores

PDE, o impacto que o programa produziu na formação destes. Tortato (2018), ao pesquisar a formação continuada no Paraná, dedica parte de seu trabalho ao PDE. A autora, trabalhando com professores que participaram do PDE, também chega a aproximadamente aos mesmos pontos positivos e negativos observados pelos autores já citados.

Duarte (2017) faz uma síntese das características dos governos paranaenses em relação à política educacional e à formação de professores, especificamente o Programa de Desenvolvimento Educacional. A autora traça uma linha do tempo desde o primeiro governo Roberto Requião até meados do primeiro governo Richa e discute diferentes propostas de formação continuada, levantando suas características nos governos Requião (de 1991 até 1994 e depois de 2003 até 2010) e Lerner (1995-2002). Algumas das iniciativas de formação continuada<sup>19</sup> do governo Requião (2003-2010) trouxeram elementos que posteriormente foram observados na gênese do PDE, como a ênfase no protagonismo dos docentes no processo formativo (Duarte 2017).

É importante destacar que em todas as modalidades citadas por Duarte (2017), seja nos governos mais abertamente neoliberais e centralizadores (como os de Jaime Lerner de 1995 até 2002) ou nos que apresentaram mais diálogo com a área da educação (como o já citado segundo governo Requião), pouco se discute a categoria tempo na formação continuada. Por mais interessante em termos de conteúdo e estrutura que a formação seja, como no caso dos Grupos de Estudos do segundo governo Requião (2003-2010), ela sempre requer que se extrapole a carga horária semanal de trabalho do professor. Ou seja, estabelece-se a formação continuada como uma atividade que não cabe na jornada semanal de quarenta horas<sup>20</sup> e que resulta no desequilíbrio da relação tempo de vida/tempo de trabalho (ALVES, 2013). Na discussão da formação continuada como possível mecanismo de precarização do trabalho, o PDE apresenta-se como um programa de formação continuada que quebra a lógica das formações anteriores na medida em que a disponibilidade de tempo para a formação é uma questão central do programa.

## 5.2 OS DOCUMENTOS

Neste capítulo adota-se os mesmos procedimentos de pesquisa e recorte histórico descritos em detalhes no capítulo I. O foco são os documentos que regulamentam

---

19 A autora cita a construção coletiva das Diretrizes Curriculares, os Grupos de Estudos e o projeto Folhas (Duarte, 2017).

20 Há de se citar como exceção o projeto do Livro Didático Público, considerado por Duarte (2017) como uma das possibilidades de formação continuada, no qual alguns docentes obtiveram licença remunerada para participar do projeto no segundo mandato Requião (2003-2010).

especificamente o Programa de Desenvolvimento Educacional e suas mediações com demais documentos que regulamentam o trabalho docente no estado do Paraná, além do acréscimo do histórico de transformações do programa visível nas notícias do site da APP Sindicato ([www.appsindicato.org](http://www.appsindicato.org)). Tais documentos, para efeito de discussão, foram divididos em três grupos: 1 – a Lei n. 130/2010 que regulamenta o programa e o primeiro Documento Síntese de 2007<sup>21</sup>; 2 – as regulamentações do programa entre 2011 e 2016 e o histórico de notícias da APP Sindicato e 3 – a regulamentação do PDE em 2018. A análise e a discussão dos documentos partem também dos mesmos pressupostos teóricos apresentados no capítulo I.

Ao longo do levantamento e sistematização dos documentos que regulamentam o PDE tornou-se evidente a importância de incluir o histórico de notícias das ações da APP Sindicato, pois este histórico auxilia na compreensão de como se deu o desmonte do PDE e as desregulamentações das Lei n. 103/2004 e da Lei n. 130/2010, ainda que nada tenha se alterado na redação das mesmas. Ao relatar as defesas que o Sindicato realizou para a manutenção do programa nos parâmetros estabelecidos na Lei n. 103/2004, nas notícias levantadas relata-se também o histórico de modificações que o governo Beto Richa tentou impor desde 2011 para a transformação do programa até sua total descaracterização em 2018. Tal histórico careceria de precisão caso a única fonte de dados fosse o Portal Dia a Dia Educação da Secretaria de Estado da Educação.

### 5.2.1 A Lei Complementar n. 130/2010 e o Documento Síntese do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)

A Lei Complementar n. 130 de Julho de 2010 trata da regulamentação do PDE de acordo com os parâmetros já estabelecidos pela Lei Complementar n. 103/2004. Assim como no Documento Síntese apresentado em 2007, a Lei Complementar n. 130/2010 traz a essência do PDE como programa de formação continuada intimamente relacionado ao Plano de Carreira do Magistério paranaense e o distingue de uma simples política de governo e das formações continuadas até então implementadas pelas diferentes gestões do estado. Alguns desses pontos característicos serão tratados neste tópico, a saber: a ideia de programa de caráter permanente, a cooperação entre a educação básica e o ensino superior e as licenças remuneradas para participação do programa.

---

21 Ressalta-se que no Portal da SEED há para cada ano de vigência do PDE um texto intitulado Documento Síntese (<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1811>). Optou-se por trabalhar com o Documento Síntese de 2007 por ser este a primeira elaboração e o documento que descreve com maior ênfase os pressupostos que nortearam o programa em sua gênese.

No artigo 1, parágrafo primeiro, da Lei Complementar n. 130/2010 estabelece-se a definição do PDE como

[...] um Programa de Capacitação Continuada implantado como uma **política educacional de caráter permanente**, que prevê o ingresso anual de professores da Rede Pública Estadual de Ensino para a participação em processo de formação continuada com duração de 2 (dois) anos, tendo como meta qualitativa a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais de Educação Básica. (PARANÁ, 2010a, grifo nosso).

Logo na sequência do documento, nos artigos 2, 3 e 5 destaca-se a ação colaborativa e cooperativa da educação básica e do ensino superior para o desenvolvimento do programa

Art. 2°. O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE será executado através de parceria entre as Secretarias de Estado da Educação – SEED, da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI e Instituições de Ensino Superior – IES.

Art. 3°. A Formação continuada do professor no PDE dar-se-á por meio de estudos, discussões teórico-metodológicas em atividades nas Instituições de Ensino Superior – IES e de projeto de Intervenção na Escola.

[...]

Art. 5°. O desenvolvimento do Programa será de competência das Secretarias de Estado da Educação – SEED, da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI e Instituições de Ensino Superior – IES. (PARANÁ, 2010a).

Assim como destacado no capítulo IV, é importante não perder de vista que a concepção de qualidade da educação que norteia o PDE como programa de formação continuada não é muito diferente da observada em outras propostas já implementadas no Paraná

Art. 4°. Todas as atividades, estudos e produções do PDE darão prioridade à superação das dificuldades com que se defronta a Educação Básica das escolas públicas paranaenses. (PARANÁ, 2010a).

Por outro lado, evidenciando a contradição da política, o Documento Síntese do PDE, a gênese/elaboração e estrutura de execução divergem e muito da concepção reducionista de qualidade da educação focada no desempenho dos alunos e alardeada pelos organismos internacionais via avaliações em larga escala

O Programa, que prevê avanços na carreira e **tempo livre** para estudos, demonstra a justa preocupação com a formação permanente dos educadores e com o real aprendizado de nossos estudantes, **direitos assegurados**

**legalmente, mas que se perdem, muitas vezes, na atividade isolada e fragmentada, conduzida por interesses imediatos e apenas como resposta às demandas do mercado.** Daí a importância de nossa parceria com as universidades, cuja função precípua é a relação com a produção do saber, indissociada do ensino e da pesquisa. (PARANÁ, 2007b, grifo nosso).

É muito significativo quando o Documento Síntese que norteia o PDE destaca a preocupação com o tempo livre para estudos. Essa ideia, ainda que timidamente, rompe com a jornada de trabalho consumindo a vida (DAL ROSSO, 2006) ou com a intensificação do trabalho (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009). Não há sobreposição de tarefas ou aumento de jornada para a formação continuada.

Nos fragmentos abaixo o Documento Síntese apresenta o que seriam os grandes diferenciais e os pontos mais interessantes do programa considerando o olhar para uma formação continuada que não intensifique o trabalho docente e ainda que agregue complexidade a esse trabalho

Esse novo modelo de Formação Continuada visa proporcionar ao professor PDE o retorno às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial. Este será realizado, de forma presencial, nas Universidades públicas do Estado do Paraná, e, de forma semi-presencial, em permanente contato do professor PDE com os demais professores da rede pública estadual de ensino, apoiados como os suportes tecnológicos necessários ao desenvolvimento da atividade colaborativa.

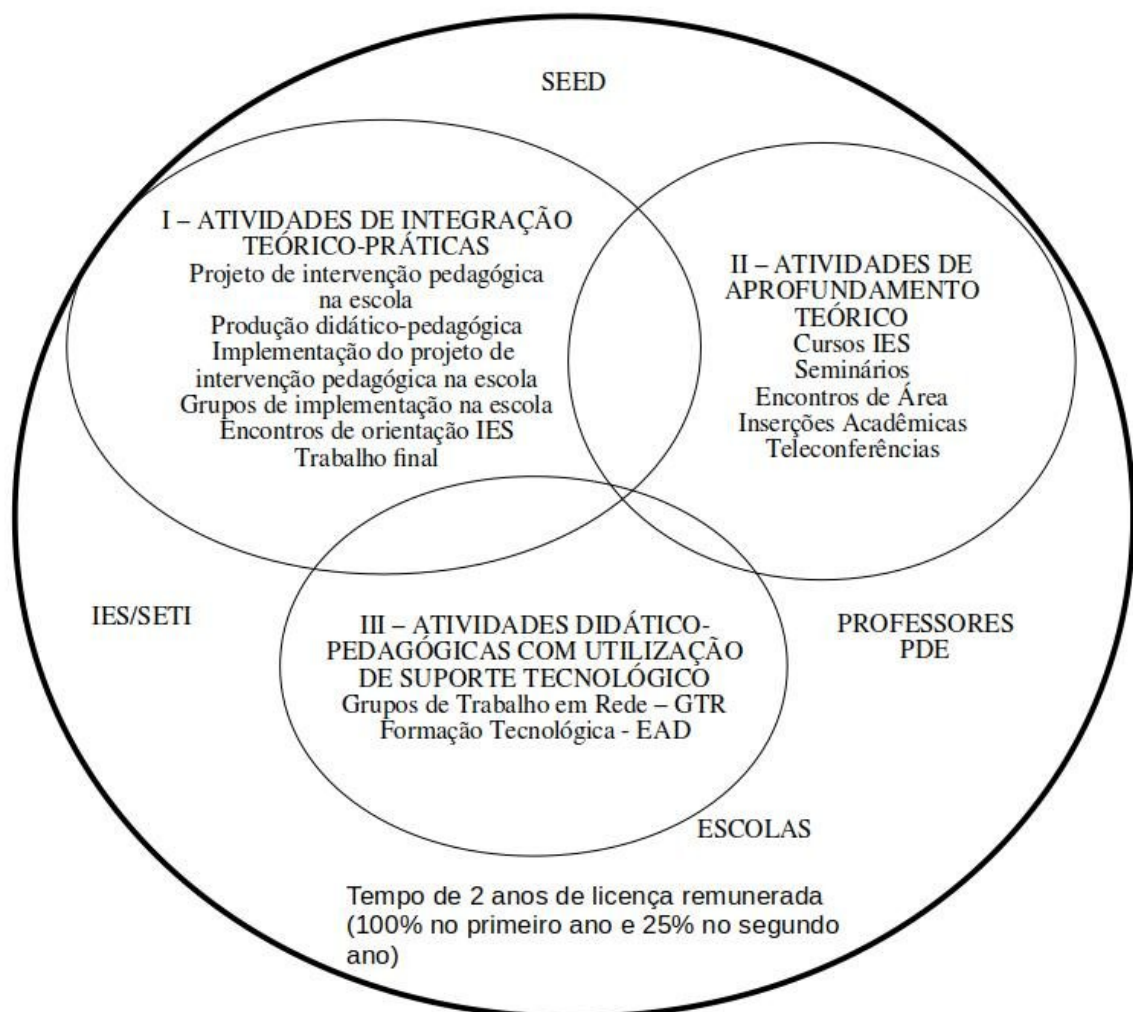
Conceitua-se essa inter-relação como **Formação Continuada em Rede**. No âmbito desse Programa, compreende-se como **Rede** o movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino estadual. Seu objetivo é instituir uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento. Nesse processo, o professor é um sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo e na relação com outros homens, portanto, num processo de Formação Continuada construída socialmente. Objetiva-se que essa inter-relação provoque efeitos tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, tais como: redimensionamento das práticas educativas, reflexão sobre os currículos das Licenciaturas e sua avaliação e demais discussões pertinentes. Esse novo modelo de Formação Continuada também objetiva fortalecer a articulação entre os dois níveis educacionais, ou seja, entre a Educação Básica e o Ensino Superior. (PARANÁ, 2007b, grifos no original).

A formação deixa de ser uma política de gestão por resultado, focada em metas de desempenho (OLIVEIRA; ARAÚJO FILHO, 2018) e passa a ser compreendida como um espaço de aprofundamento teórico e reflexão. Há um movimento de negação dos conceitos de eficiência, eficácia e produtividade.

Os pressupostos que são a base do programa estão ilustrados na figura 2 ([www.pde.pr.gov.br](http://www.pde.pr.gov.br)). Observa-se a importância da cooperação entre os níveis de ensino, o

acesso ao conhecimentos e discussões resultantes dessa cooperação, a obrigação dessas discussões retornarem para as escola e ainda, acrescenta-se, o tempo. O tempo como categoria central que possibilita o desenvolvimento da formação continuada de forma significativa tanto para o trabalhador quanto para a educação.

**Figura 2:** Eixos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Adaptado pela autora.



Em relação aos fundamentos Políticos-Pedagógicos do programa, a Secretaria de Educação relata adotar os mesmos pressupostos norteadores das Diretrizes Curriculares do Paraná, ou seja, a Pedagogia Histórico Crítica pautada no Materialismo Histórico Dialético. Dessa forma, além da compreensão da educação como fenômeno histórico e social, destaca-se a

negação das políticas impostas pelos organismos internacionais e a centralidade do trabalho como princípio ontológico no desenvolvimento das sociedades

O PDE assume como referência os princípios político-pedagógicos da SEED, explicitados nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e as orientações aqui descritas para a **Formação Continuada em Rede**, estabelecendo os parâmetros básicos para implementação do Programa.

[...]

Neste contexto, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica elaboradas pela SEED apontam para a seguinte direção: a) base disciplinar, com ênfase na relação entre os conteúdos científicos de referência e os saberes das disciplinas que compõem a matriz curricular; b) a não adoção da concepção teórico-metodológica dos PCNs (que se fundamentam nos quatro pilares da UNESCO: aprender a aprender; aprender a ser; aprender a viver com; e aprender a fazer); e a pedagogia das competências.

[...]

É assim que a concepção de conhecimento proposta pelo Programa norteia-se pelo princípio ontológico do trabalho e, portanto, tem como preocupação básica a análise da realidade dessa categoria na sociedade capitalista e nas escolas.

[...]

Com base nesses fundamentos teórico-metodológicos do PDE, consideramos imprescindível reafirmar a importância da relação Homem x Trabalho x Sociedade, a qual emerge como categoria basilar e articulada, que precisa ser examinada em suas possibilidades e limitações, considerando a materialidade histórica em que está inserida. (PARANÁ, 2007b, grifos no original).

Os excertos acima ilustram a visão e a tentativa de se implementar uma formação continuada que trouxesse diferenças significativas em relação às propostas até então vigentes. Obviamente houveram problemas e falhas de implementação, bem documentadas por Fiorin (2009), inclusive descritas do ponto de vista dos professores. O documento, dado o contexto histórico no qual foi produzido, também apresenta contradições e limitações, mas a despeito destas considera-se um marco na formação continuada do Paraná. Pela primeira vez a formação continuada, ainda que timidamente, é proposta considerando a materialidade do trabalho docente. Nesta proposta apresenta-se pela primeira vez a preocupação de considerar a categoria tempo na formação continuada. Esta preocupação é materializada no direito à licença remunerada para a capacitação. Desta forma, a formação continuada deixa – dentro do programa PDE – de contribuir para o desequilíbrio na dinâmica da troca metabólica entre espaço-tempo de vida e espaço-tempo de trabalho (ALVES, 2013), não aumentando a carga horária semanal de dedicação ao trabalho.

### 5.2.2 Regulamentações do PDE ao longo do governo Richa e a atuação da APP Sindicato

Uma fonte de dados bastante rica que possibilitou observar o desenvolvimento da política do PDE ao longo do governo Beto Richa foi o histórico do trabalho da APP Sindicato em defesa da manutenção do programa, noticiado<sup>22</sup> no site da organização. Foi possível observar por meio da sistematização das notícias documentadas no site do Sindicato que o processo de desmonte do programa já se delineava desde os primeiros anos do período Richa. Assim como o observado na análise dos documentos do capítulo IV, as alterações no PDE são realizadas nas normatizações via Edital, Resolução e Instrução. Em nenhum momento o corpo da lei é discutido ou atacado, todas as modificações propostas pelo governo são implementadas paulatinamente por meio das regulamentações de normatização. A lei se mantém intacta, mas a perda dos direitos ocorre gradativamente ao longo dos anos.

No governo Richa houve processo seletivo interno para o PDE em 2011 (elaborado ainda no governo anterior), 2012, 2013, 2014 e 2018. Alguns dados desses processos são apresentados no quadro 5. É possível observar que há certa constância em relação aos critérios adotados para a seleção ao longo do primeiro mandato (2011-2014). Apesar disso, já no início do governo a APP Sindicato intercedeu para garantir a continuidade do programa e a sua forma presencial, pois o Sindicato atentava para as discussões iniciadas na Secretaria de Educação no sentido de realizar modificações no PDE. Essas propostas de modificação do programa não se tornaram públicas para discussão com os professores e o Sindicato.

Ainda que os editais de seleção tenham mantido textos relativamente estáveis e em consonância com os princípios legais do programa estabelecidos na Lei n. 130/2010, em 2011 o governo lança a Resolução 4128/2011 que trata dos pormenores da implementação da turma de 2012 e traz a exclusão das aulas extraordinárias para os professores que participariam do programa. Além disso, o professor não poderia participar da distribuição de aulas em 2012, ou seja, o professor que dependesse das aulas extraordinárias para completar a jornada de 40 horas de trabalho semanal teria que permanecer com 20 horas de jornada semanal ao longo do ano. Esta modificação significativa e de impacto deu-se em apenas uma linha da Resolução 4128/2011, no parágrafo primeiro do artigo quarto

Art. 4º Será assegurado ao participante do PDE o afastamento do exercício de suas atividades de professor do Quadro Próprio do Magistério.

§ 1º O afastamento do professor, durante o 1.º ano do Programa, será somente no(s) seu(s) cargo(s) QPM até o limite de 40 horas.

I – A condição acima se aplica somente para o 1.º ano do Programa, que corresponde a 100% de afastamento.

---

<sup>22</sup> As notícias são reproduzidas aqui neste texto exatamente como se encontram em [www.appsindicato.org](http://www.appsindicato.org), não houve correção de grafia de palavras, pontuação e/ou de concordância do texto.

II – O professor selecionado para o Programa não deverá participar da distribuição de aulas para o ano de 2012.

III – Todo professor deverá retornar ao seu local de lotação para participar do Programa, exceto o que atua na Educação Especial.

IV – Não serão concedidas Ordens de Serviço nem Prestação de Serviço aos Professores PDE.

V – Para a participação no Programa, a lotação considerada para vincular o professor à IES será aquela do momento da inscrição no Processo Seletivo do PDE.

VI – **A condição tratada neste parágrafo não se aplica sobre as aulas extraordinárias.** (PARANÁ, 2011c, grifo nosso).

Dos documentos analisados neste trabalho, a modificação apresentada na Resolução n. 4128/2011 é a que abre cronologicamente a prática adotada ao longo dos dois mandatos Richa no sentido de retirar direitos via normatizações anuais.

**Quadro 5:** Alguns dados dos processos seletivos internos para o PDE ao longo do governo Beto Richa.

Documento	Ano Edital	Ano Vigência	N. de Vagas	Critérios para Participar	Seleção	Formato
Edital n. 66/2011 - DG/SEED	2011	2012	2000	Nível II Classe 08	Ficha funcional do professor	Primeiro ano afastamento remunerado 100% e segundo ano de 25%
Edital n. 132/2012 - GS/SEED	2012	2013	2000	Nível II Classe 08	Ficha funcional do professor	Primeiro ano afastamento remunerado 100% e segundo ano de 25%
Edital n. 176/2013 - GS/SEED	2013	2014	2000	Nível II Classe 08	Ficha funcional do professor	Primeiro ano afastamento remunerado 100% e segundo ano de 25%
Edital n. 92/2014 - GS/SEED	2014	2015	2000	Nível II Classe 08	Ficha funcional do professor	Primeiro ano afastamento remunerado 100% e segundo ano de 25%
Edital n. 54/2018 - GS/SEED	2018	2019	1850	Nível II Classe 11 Título <i>stricto Sensu</i>	Enquadramento nível II classe 11 Título <i>stricto sensu</i>	Sem afastamento remunerado e sem ônus para o Estado

Fonte: Elaborado pela autora.

No ano de 2014, não houve modificações significativas nos editais de regulamentação do PDE, mas o programa foi afetado em outra frente. O histórico de notícias da APP Sindicato relata a necessidade de defesa do PDE em relação atendimento do programa por parte das IES. Em março de 2014 os professores da Universidade Estadual de Londrina suspenderam o atendimento ao PDE por falta de pagamento do governo. Em dezembro de 2014 a Universidade Estadual de Maringá suspende o atendimento da turma PDE 2014 e comunica

que não atenderia o programa em 2015. De acordo com o Sindicato, o governo do estado devia naquele momento cerca de 10 milhões de reais referentes ao programa, tanto para as IES quanto para os professores PDE.

O impasse com o custeio nas universidades inicia em 2015 a fase de descontinuidade do PDE. Em 03 de outubro de 2014 o Sindicato anuncia a abertura do processo seletivo para 2014, em 02 de dezembro de 2014 relata os problemas com o custeio nas IES e em 09 de dezembro de 2014 noticia o adiamento da turma de 2015

Foi divulgado ontem (08), no site da Secretaria de Estado da Educação a classificação dos(as) professores(as) selecionados(as) para o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) 2015. Apesar do direito conquistado, a Seed alerta, no entanto, que os(as) selecionados(as) devem participar da distribuição de aulas normalmente, o que não aconteceria caso houvesse o início das turmas logo no início do ano.

A APP-Sindicato mais uma vez alerta sobre o descaso com o PDE, os sucessivos atrasos no pagamento de bolsas, as recorrentes dificuldades nas relações com as Universidades que atuam junto à Seed na formação dos(as) educadores(as) e agora, o atraso para o início das aulas em 2015 mostram que será necessário pleitear um novo debate com o governo para entender quais os motivos do Programa não figurar como uma das prioridades para a educação.

A direção estadual avaliou o edital e afirma que, da forma como foi apresentado, prejudicará a organização escolar. “Haverá perdas tanto para o professor quanto para o aluno. Quando esses professores entrarem em licença será preciso uma nova distribuição de aulas e, após um ano, quando voltarem para as salas de aulas para implementar o projeto pedagógico, proposto pelo Programa, os professores terão 6 meses de atividade com uma turma e 6 meses com a turma do ano seguinte. É uma proposta inviável e prejudicial”, avalia a secretária Educacional da APP, professora Walkíria Mazeto.

A APP buscará junto ao governo um debate específico sobre o atraso das turmas [...]. (<https://appsindicato.org.br/pde-2015-inicio-das-turmas-em-agosto-prejudicara-ano-letivo/>, acesso em 13 de jan. 2019).

O adiamento da turma de 2015 foi seguido pelo seu cancelamento. Mesmo após um acordo<sup>23</sup> que garantiria a manutenção do PDE, em 13 de julho de 2015 o Sindicato relata o descaso do governo Richa com o programa:

Os(as) trabalhadores(as) da educação pública do Paraná foram, mais uma vez, pegos de surpresa nessa última semana. O golpe na carreira dos(as) professores(as) foi, novamente, dado pelo governo estadual. Desta vez, o governador atacou diretamente um dos principais programas de formação continuada do magistério, o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE).

Uma conquista da categoria que virou lei estadual em 2004, o PDE é um programa anual que oferta atividades teóricas e práticas em um curso de dois

23 A oferta do PDE nos termos da Lei n. 130/2010 foi um dos itens da pauta que foi acordada para o fim da greve dos profissionais da educação em 2015.

anos de duração, oferecido pelo Estado e ministrado pelas universidades públicas do Paraná. [...]

Durante o governo Beto Richa (PSDB), no entanto, a formação de professores(as) têm sido tratada com displicência. Há atrasos na divulgação dos editais, nos pagamentos das bolsas e até o cancelamentos de turmas; tanto que a defesa do PDE foi um dos componentes da pauta da primeira greve deste ano – quando o governo assegurou quem em agosto as turmas deste ano começariam as aulas.

A professora Marlei ainda explica que o Sindicato não foi informado oficialmente sobre a decisão do governo no atraso das turmas deste ano. “Soubemos pelo site da Seed da alegação de dificuldades das universidades para reorganização. A Seed em nenhum momento nos procurou para debate. Por isso, a APP vai procurar as universidades do Paraná e a Secretaria de Ciência e Tecnologia para resolver este impasse”, adianta a professora. A direção estadual da APP alerta ainda que também lançará um olhar jurídico sobre o tema. “As turmas anuais estão previstas em lei e a APP não aceitará este descumprimento”, salienta Marlei. (<https://appsindicato.org.br/governador-descumpre-a-lei-e-cancela-turma-2015-do-pde/>, acesso em 13 de jan. 2019).

No ano de 2015, além da não abertura da turma correspondente, as turmas de 2013 e 2014 não haviam finalizado suas atividades em decorrência dos problemas de custeio das IES. Desta forma, havia no início do segundo mandato Richa três turmas de PDE comprometidas em decorrência da descontinuidade de um programa “[...] implantado como uma **política educacional de caráter permanente** [...]” (PARANÁ, 2010a). O descumprimento da lei causou grandes prejuízos na carreira dos professores que participavam do processo pois o ano perdido não é recuperado e há um efeito cascata em relação à progressão da carreira nos anos que se seguem. Soma-se ainda outro prejuízo quando observa-se a instabilidade que a situação gera. As mudanças constantes na normatização do programa, os adiamentos e cancelamentos não possibilitam um contexto de tranquilidade e segurança no qual os professores possam realmente focar nos processos propostos pelo programa.

No início de 2016 houve a abertura da turma PDE de 2015 e esta foi a última turma na qual o programa manteve os pressupostos da proposta original, considerando os diferenciais em relação às políticas de formação continuada anteriores: a ideia de um programa de caráter permanente, a cooperação entre a educação básica e o ensino superior para o desenvolvimento e as produções do programa, as licenças remuneradas como garantia de tempo para dedicação aos estudos.

Ainda em 2015, a APP realiza debates com os educadores e com representantes das universidades na tentativa de defender o programa nos moldes originais e alerta das possíveis mudanças que este sofrerá

[...] “O Estado está reorganizando o programa e nós da APP não tivemos acesso a esse debate. Gostaríamos que as secretarias de Educação e Ciência, Tecnologia e Ensino Superior tivesse convidado os trabalhadores para esse debate. Nós vamos buscar entender quais são essas alterações previstas para a próxima turma”, diz [professora Walkiria Mazeto, secretária educacional da APP]. (<https://appsindicato.org.br/app-faz-debate-com-educadoras-da-rede-e-representantes-de-universidades-que-ofertam-o-pde/>, acesso em 13 de jan. 2019).

Em 2017 também não há abertura de turmas e o governo outra vez alerta para mudanças no PDE. Em 17 de setembro de 2017 o Sindicato noticia a intransigência do governo em dialogar e o uso do Tribunal de Contas do estado do Paraná, que questiona a eficiência do programa, como argumento para possíveis mudanças

O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) passa por questionamentos do Tribunal de Contas do Estado do Paraná (TC/PR), segundo informações administrativas da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed).

As argumentações do Tribunal de Contas se referem aos recursos que não melhorariam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). No entanto, os(as) dirigentes da APP-Sindicato contestaram essa informação.

Inclusive, nas reuniões entre o Sindicato e a Seed, quando questionado para a secretária de Educação, Ana Seres Trento Comin, a resposta sempre foi “o programa precisa de mudanças”. Mas, fica a pergunta: quais são as modificações? Até hoje, o processo não foi mostrado e nem encaminhado para a APP. (<https://appsindicato.org.br/app-sindicato-questiona-governo-sobre-o-pde/>, acesso em 13 de jan. 2019).

Em 2018, após a persistência do governo Beto Richa em não dialogar com os educadores representados no Sindicato, a APP judicializa novamente a questão da manutenção e oferta do programa. Em notícia de 10 de maio de 2018, relatam

A APP-Sindicato protocolou na justiça duas ações contra o governo do Estado contra o descumprimento da legislação que trata do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). O Sindicato pede liminar obrigando a oferta imediata do programa – que não ocorre desde 2015 – e concessão de promoções de nível de carreira para os(as) professores(as) prejudicados(as) devido à omissão do Poder Executivo. Além de representar um ataque contra a educação pública, a insistência do governo em desobedecer a Lei tem negado um direito conquistado pela categoria.

Na petição onde pede liminar obrigando o governo a ofertar o PDE imediatamente, a APP sustenta que a falta de abertura de turmas do PDE, “atrasou e atrasa os planos de centenas de docentes que aguardavam a possibilidade de participar do programa para uma melhor qualificação profissional, que refletirá na sala de aula e nos alunos, destinatários finais do serviço público da educação”.

O jurídico ainda destaca que, apesar da insistência e tentativas de diálogo do Sindicato, não houve qualquer ato do governo que demonstre a intenção de

atendimento ao que manda a legislação, sendo necessária a intervenção do judiciário.

No outro processo, o pedido do Sindicato é para que, em virtude da omissão do governo, seja declarado o direito de promoção ao Nível III do plano de carreira para os(as) professores(as) prejudicados pela falta de oferta do Programa e àqueles(as) que cursaram Mestrado ou Doutorado.

A APP pede que o Estado seja condenado ao pagamento das diferenças salariais desde novembro de 2015 até a implantação da medida na folha de pagamento, com reflexos nos quinquênios, 13º salário e terço de férias. As ações tramitam na Vara da Fazenda Pública de Curitiba. (<https://appsindicato.org.br/app-sindicato-aciona-justica-para-que-estado-ofereca-pde-e-conceda-promocoes/>, acesso em 13 de jan. 2019).

Apesar de extenso, o histórico de notícias da APP-Sindicato a respeito do PDE retrata a dimensão exata de como o desmonte do programa ocorreu ao longo dos mandatos Richa. Conforme o contexto histórico discutido no capítulo 2, em um governo neoliberal como o de Beto Richa não é surpresa o desmonte e a desregulamentação do direito a uma formação continuada sólida e o combate às demandas trabalhistas do Sindicato até o momento da judicialização da questão. Essa postura tem como objetivo que o Estado ausente-se o máximo possível das demandas sociais que aumentam os gastos de seu orçamento (ANDERSON, 1995). O governo toma como parâmetro de qualidade o bom desempenho nas avaliações de larga escala e a partir desta perspectiva uma formação continuada nos moldes originais do PDE – pautada no princípio ontológico do trabalho – é desnecessária e até desaconselhável.

### 5.2.3 O Edital n. 54/2018: fim do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) no Paraná

Em 2018, último ano do segundo mandato Richa, houve a implementação das mudanças alardeadas desde 2011 e o Programa de Desenvolvimento Educacional passa a ser uma formação continuada realizada à distância (Ead) e conforme descrito no Edital n. 54/2018 “[...] sem prejuízo às atividades laborais, sem ônus para o Estado e sem ampliação da carga horária [...]” (PARANÁ, 2018c). Com o Edital n. 54/2018 o PDE deixa de ser o programa descrito no Documento Síntese de 2007 e na Lei Complementar n. 130 de Julho de 2010, está totalmente descaracterizado de seus pressupostos teóricos e torna-se *apenas e mais uma* formação Ead.

O Edital n. 54/2018 que regulamentou o Processo Seletivo Interno (PSI) para Certificação pelo Programa de Desenvolvimento Educacional em 2018 apresenta-se com a seguinte redação

A **Secretária de Estado da Educação**, no uso das atribuições legais que lhe confere o Decreto Estadual n. 9.300, de 10 de abril de 2018, e o *Decreto Estadual n. 3.149*, de 16 de junho de 2004; com base na Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; na *Lei Complementar Estadual n. 103*, de 15 de março de 2004; na *Lei Complementar Estadual n. 130*, de 14 de julho de 2010; na Lei Estadual n. 18.492, de 24 de junho de 2015; na Lei Federal n. 13.005, de 25 de junho de 2014; e na *Resolução Conjunta n. 3/2018 – SEED/SETI*, torna público o presente Edital, que estabelece as normas para a realização do Processo Seletivo Interno – Psi *para Certificação pelo Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, por meio do aproveitamento de titulação obtida em curso de Pós-Graduação stricto sensu* (Mestrado, Doutorado ou Pós-Doutorado) dos professores do Quadro Próprio do Magistério, Nível II, Classe 11. (PARANÁ, 2018c, grifos em itálico e sublinhado nossos).

Os pontos destacados no texto acima evidenciam e sintetizam de forma didática, como se verá ao longo desta discussão, as contradições deste documento.

Os editais que regulamentam o PDE desde sua criação até o documento que antecede o n. 54/2018 tratam do “[...] provimento de vagas no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE”. No edital n. 54/2018 apresenta-se uma mudança significativa do que seria a ideia central do programa em sua elaboração. Transforma-se o PDE de um programa de formação continuada pautado no tripé: 1 – cooperação entre educação básica e ensino superior; 2 – capacitação com licença remunerada e 3 – produção intelectual que articula prática e teoria, em um simples aproveitamento de titulação. Assim, a primeira das contradições do documento é a alegação de que este estaria em conformidade com as Leis n. 103/2004 e n. 130/2010.

O Edital 54/2018 além de substituir a formação continuada por um aproveitamento de título, o faz em termos bastante claros no sentido da descaracterização da ideia de formação descrita no Documento Síntese de 2007. De início, a seleção exclui os professores que não possuem pós-graduação *stricto sensu*, ainda que estes estejam no Nível II e na Classe 11

## 1. DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

[...]

1.2 O PSI objetiva selecionar professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM, que estejam no Nível II, Classe 11, e **sejam detentores** de titulação obtida em curso de Pós-Graduação *stricto sensu* até a data de inscrição no Núcleo Regional de Educação, conforme Anexo I.

1.3 Para este processo serão aceitos os títulos de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado, comprovados por meio de Ata de Defesa e Histórico ou Certidão de Conclusão de curso de Pós-Graduação *stricto sensu* ou Diploma devidamente reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, direcionados à Educação Básica e/ou disciplina de concurso. (PARANÁ, 2018c, grifo nosso).

Contraditoriamente, é o professor que não possui titulação/formação que está impedido de participar do programa. A exigência de possuir pós-graduação *stricto sensu* como critério de seleção é possivelmente em decorrência da ação judicial que a APP Sindicato moveu contra o estado do Paraná referente à demora na implantação do programa no período entre 2004 e 2006. Nesta ação exige-se que se cumpra o descrito no Plano de Carreira, Lei n. 103/2004, em seu artigo 20

§ 1º. O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE será disciplinado mediante lei, que considere a experiência profissional do Professor e os resultados dela obtidos em benefício da educação, e terá início dentro do prazo máximo de 12 (doze) meses, contados a partir da promulgação desta Lei.

[...]

§ 3º. 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. (PARANÁ, 2004a).

Desta forma, os professores que em 2006 possuíam titulação superior ao PDE tiveram o seu direito tardiamente reconhecido em 2018, como noticiado pela APP em 17 de julho de 2019

Vitória do Sindicato garante direitos dos(as) professores(as) que, em 2006, estavam no Nível II, Classe 11, e tinham mestrado ou doutorado.

[...]

A APP-Sindicato está iniciando a fase de execução da primeira ação judicial ingressada contra o governo estadual pelo descumprimento da legislação referente ao Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE).

A ação reconhece o direito à promoção retroativa para o Nível III, Classe 1, com os devidos efeitos financeiros aos(as) professores(as) que até 29 de abril de 2006 estavam enquadrados no Nível II, Classe 11 da carreira e tinham concluído, até 15 de março de 2006, mestrado ou doutorado relacionado à área da educação.

[...]

O Plano de Carreira do Magistério foi criado em 2004 e instituiu o PDE “com o objetivo de aprimorar a qualidade da Educação Básica da Rede Pública Estadual”. O programa é um dos requisitos para promoção dos(as) professores(as) ao último nível da carreira.

Pelo texto, o governo tinha prazo de 12 meses para iniciar o programa. Em caso de descumprimento, após dois anos de promulgação da lei, professores(as) no Nível II, Classe 11, com mestrado ou doutorado, relacionado à área da educação, deveriam ser promovidos automaticamente para o Nível III, Classe 1.

Além de não implantar o PDE dentro do prazo, o governo também não cumpriu a determinação prevista na lei para promoção automática dos(as) professores(as) que preenchiam os requisitos.

Diante dessa violação dos direitos dos(as) profissionais e de precarização da educação pública, a APP-Sindicato ingressou na Justiça. O governo perdeu em primeira instância e recorreu. Após cerca de nove anos de tramitação, a decisão favorável aos professores(as) foi mantida. (<https://appsindicato.org.br/app-sindicato-inicia-execucao-da-primeira-acao-judicial-do-pde/>, acesso em 13 de jan. 2019).

Possivelmente prevendo novos embates judiciais, o edital n. 54/2018 dá solução para esse reconhecimento da justiça, e garante o avanço na carreira para os professores mestres, doutores e/ou pós-doutores. A importância do programa como formação continuada é totalmente desconsiderada neste contexto. Aqui vale retomar Freitas (2007) quando a autora destaca que a formação de professores, orientada pelos organismos internacionais, está direcionada a atender massivamente uma demanda emergencial como política de contingência e com o menor custo possível. A primeira escolha do governo Richa foi descontinuar totalmente o PDE mas a judicialização da questão forçou a oferta. O governo oferta, mas com o menor custo possível.

Considerando que o PSI de 2018 é tão somente uma medida para evitar embates judiciais e não mais a regulamentação de uma política de formação continuada, foi elaborado da forma mais econômica possível. Todos os pressupostos do Documento Síntese de 2007 e da Lei n. 130/2010 foram desconsiderados e acredita-se que, havendo a descaracterização do programa neste nível, é possível afirmar que o PDE não existe mais.

A produção intelectual exigida pelo programa original do PDE, exigia a participação em atividades de integração teórico-práticas, atividades de aprofundamento teórico e atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico, a maior parte em cooperação com as IES. Além disso, ainda havia a exigência de pelo menos três produções elaboradas com orientações presenciais: projeto de intervenção pedagógica na escola, produção didático-pedagógica e o artigo científico final. Apresenta-se no anexo 4 (na figura 4) o cronograma de trabalho da turma PDE 2016 como exemplo das exigências acadêmicas do programa em seu formato original. Em 2018 passa-se a exigir como produção intelectual do PDE o que se nomeia Produção Didático-Pedagógica. Esta produção é descrita no item 1.5 das disposições preliminares do edital n. 54/2018

[...]

1.5 Os professores selecionados no PSI para aproveitamento de titulação obtida em curso de Pós-Graduação stricto sensu, como critério parcial para obtenção da Certificação no Programa de Desenvolvimento Educacional, deverão realizar a escrita, compartilhamento e disponibilização de uma Produção Didático-Pedagógica, objetivando contribuir com a formação dos

demais profissionais da educação e com a melhoria da qualidade para a Educação Básica no Estado do Paraná. (PARANÁ, 2018c).

Pode-se argumentar que não há evidência de que a produção intelectual proposta para o PSI de 2018 difere da proposta original do PDE, mas ao analisar os demais itens do edital e compará-los com a proposta original do programa a diferença estará dada. O PSI de 2018 retira dos professores PDE as condições que tornavam o programa interessante do ponto de vista da formação continuada: não há mais cooperação entre educação básica e ensino superior e não há mais licença remunerada para a formação. Tanto a cooperação entre educação básica e ensino superior quanto o tempo para a formação eram condições essenciais para o desenvolvimento do programa e, considera-se aqui, o seu diferencial. O tempo para estudos e a volta para as IES, se não eram garantias, aumentavam muito a possibilidade de uma formação continuada significativa.

A cooperação entre os níveis de ensino para a execução do PDE deixa de existir e em seu lugar o PSI estabelece professores-tutores do Quadro Próprio do Magistério. A seleção dos tutores dá-se pelo edital n. 23/2019

O Secretário de Estado da Educação, [...] resolve tornar público o presente Edital que estabelece os critérios para Seleção de Professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM para atuarem na orientação e acompanhamento da produção didático-pedagógica de professores QPM, Nível II, Classe 11, selecionados por meio do edital de aproveitamento de titulação obtida em curso de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e pós-doutorado. [...]

1.2 Poderão se inscrever neste Edital os **Professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM, Nível III**, [...]. (PARANÁ, 2019, grifos no original).

Ou seja, os professores selecionados pelo PSI serão orientados via Ead (educação à distância) por professores que já fizeram o PDE. Ainda de acordo com o edital n. 23/2019 cada professor tutor irá acompanhar as atividades de seis até dez professores titulados. Essas atividades serão via plataforma e-Escola (espaço virtual de formação da Seed). Também todas as atribuições do professor tutor serão realizadas via Ead em reuniões técnico-pedagógicas por meio de webconferências e espaço virtual<sup>24</sup>. Os professores selecionados pelo PSI não mais retornarão para as IES e por um motivo bastante simples: não haverá tempo para a formação continuada ser executada pois os professores não mais farão uso de licença para esta formação.

De acordo com o edital n. 54/2018

<sup>24</sup> Cabe trazer aqui que este edital foi elaborado no novo governo que ganhou as eleições estaduais de 2018. Não há significativa diferença do governo atual e as gestões Richa, a não ser a intensificação de todos os processos de precarização na educação básica. No que diz respeito à formação continuada, toda ela agora é pautada em ambientes virtuais, *lives*, webconferências e metodologias de Ead.

1.8 O professor selecionado para o Programa deverá concluir todas as etapas de elaboração da Produção Didático-Pedagógica, de acordo com o cronograma estabelecido pela SEED.

1.9 O prazo para a conclusão do Programa será de seis meses. [...]

[...]

**1.11 A Produção Didático-Pedagógica deverá ser realizada sem prejuízo às atividades laborais, sem ônus para o Estado e sem ampliação da carga horária.** (PARANÁ, 2018c, grifo nosso).

O governo do estado se exime da responsabilidade pela formação continuada, descumpra a lei e ignora o determinado pelo decreto n. 3149/2004 que explicita a competência do Secretário de Estado da Educação que por meio de resoluções tem o dever de expedir normas no sentido de fazer cumprir fielmente a Lei Complementar n. 103/2004 (PARANÁ, 2004b). Mas, contraditoriamente, as normas não implementam fielmente as leis e sim implementam modificações nas leis e consequente retirada de direitos.

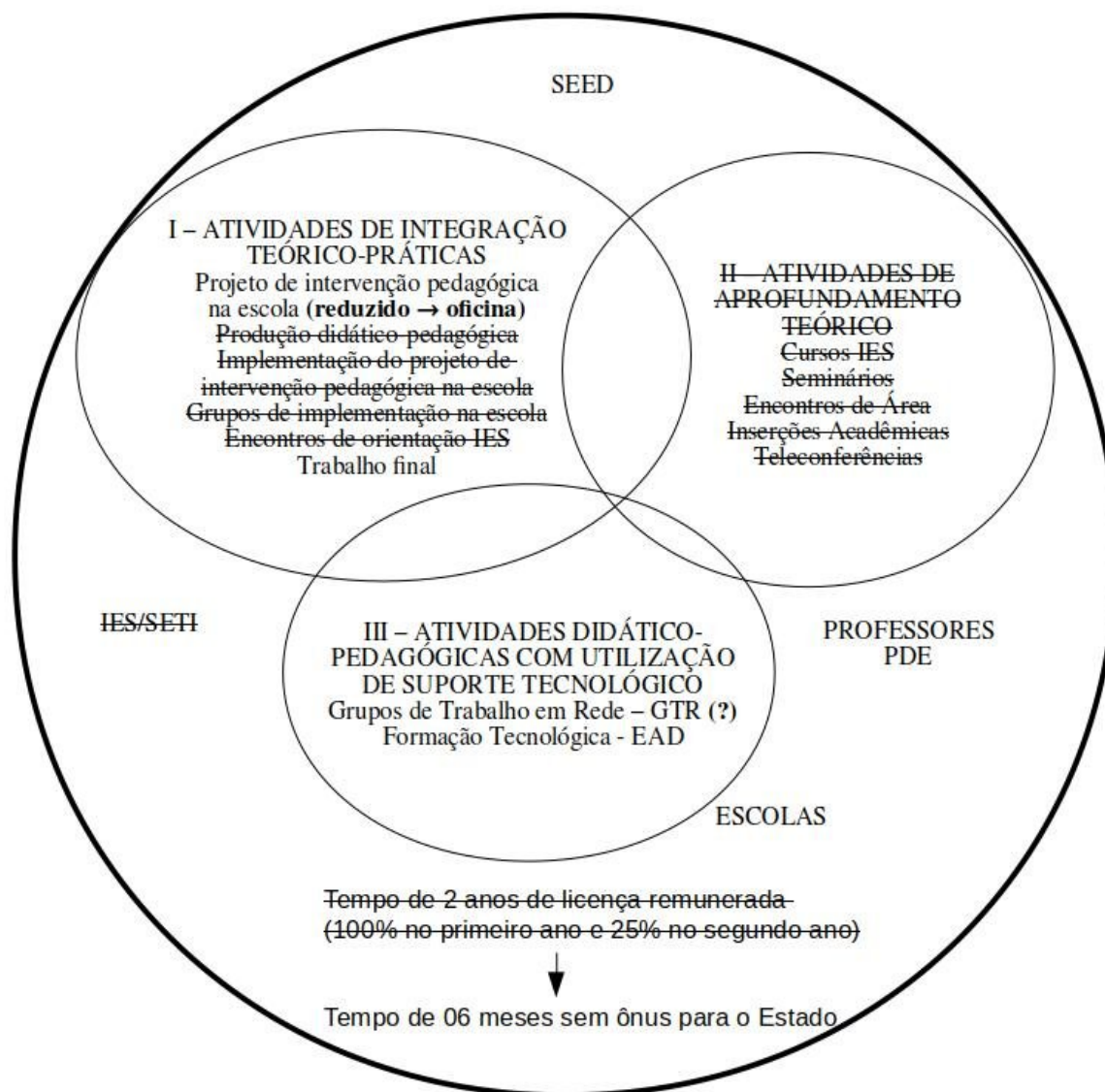
É bastante provável que, dadas as condições materiais de precarização do trabalho docente na atualidade, os professores da turma PSI<sup>25</sup> 2019 sejam forçados a uma intensificação ainda maior (se isso é possível) do seu trabalho durante o semestre de execução da produção que o edital exige. Todo o processo de reflexão proporcionado pelo modelo PDE original foi descartado, desta forma e com as informações atuais a respeito do novo modelo o organograma original do PDE pode ser reescrito de acordo com a figura 3. É importante notar que a figura não está completa, até mesmo os selecionados<sup>26</sup> do PSI 2019 não compreenderam de forma adequada como se dará a produção proposta pelo novo modelo que está em curso de implementação.

---

25 Opta-se por usar PSI 2019 e não PDE 2019 para maior clareza a diferença entre as propostas e que não devem ser confundidas, visto a necessária defesa da volta do PDE em sua proposta inicial.

26 Em comunicação pessoal à autora professores selecionados pelo edital relatam ainda neste momento não ter completa clareza de como a produção será desenvolvida.

**Figura 3:** Os eixos originais do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) de acordo com as modificações conhecidas do PSI 2019. Adaptado pela autora.



### 5.3 PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A revisão da literatura a respeito do PDE e a análise dos documentos que criaram o programa e descreveram suas características mostram que o programa apresentou-se realmente como uma política de formação continuada que caminhava no sentido de se diferenciar do tipo de formação aligeirada ou gerencialmente engajada até então proposta para a

educação básica paranaense. Acredita-se que dentre as características mais interessantes do programa estava ideia de que é importante considerar a categoria tempo quando se elabora uma proposta de formação continuada que pretende melhorar a qualidade da educação no sentido amplo. O tempo é pressuposto necessário para o aprofundamento das reflexões, discussões e proposições inerentes a uma formação continuada efetiva. O PDE além de trazer a possibilidade do tempo para a formação dos professores, também trouxe a possibilidade da interlocução entre educação básica e ensino superior. O estreitamento das relações e trocas entre os dois níveis de ensino é almejado desde programas como o PIBID<sup>27</sup> (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) até nos documentos como o PNE (BRASIL, 2014). Assim como o PIBID, o PDE materializou esse diálogo entre os níveis de ensino.

Por outro lado, e também relatado na literatura, o PDE apresentou falhas e limitações durante o tempo em que vigorou. O Documento Síntese de 2007 atentava já naquele momento de implementação que seria necessária disposição para os ajustes e resolução dos problemas que poderiam se apresentar visto que a ideia era inovadora. Dentre os problemas mencionados na literatura cita-se aqueles relacionados à logística e mesmo à adaptação de novas formas de trabalho cooperativo entre educação básica e ensino superior. Ainda que tais limitações sejam importantes e pertinentes, o programa que foi proposto em 2004 como parte integrante do Plano de Carreira foi implementado em apenas oito dos seus quinze anos de existência. A proposta de uma política de Estado de caráter permanente (PARANÁ, 2010a) não foi de fato executada a ponto de ser possível uma análise profunda de suas falhas e seus acertos. Mesmo esses oito anos em que o PDE foi de fato materializado ainda carecem de estudos que abordem o programa da perspectiva da política educacional. Como já citado e apresentado no quadro 6, a maior parte da produção a respeito do PDE trata do impacto do programa nas práticas e saberes das diferentes disciplinas curriculares da educação básica.

Pelo exposto, é possível afirmar que a formação continuada paranaense sofreu grandes e importantes perdas nos dois mandatos Richa com o desmonte do PDE e é clara a intensificação dessas perdas ao longo do segundo mandato. Prosseguindo o cenário posto a partir de 2018, caso os professores queiram ascender em suas carreiras não poderão mais contar com o Programa de Aperfeiçoamento da Educação. Com o PDE substituído por um aproveitamento de titulação, os professores por iniciativa individual e para além de sua jornada semanal de trabalho devem obter titulação em curso *stricto sensu* para depois participar da

---

27 Programa criado com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena, das instituições municipais públicas e comunitárias, sem fins econômicos, de educação superior. (<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=103>, acesso em 02 jan. 2019).

seleção e alcançar o último nível da carreira (figura 1). Tal como posto pelo PSI/2018 “[...] sem prejuízo às atividades laborais” e “sem ônus para o Estado [...]” (PARANÁ, 2018c), ou seja, os trabalhadores devem ser responsáveis pela própria formação ao longo da carreira.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolveu-se buscando manter o objetivo principal de discutir as políticas de formação continuada considerando as condições atuais do trabalho docente e o quadro do agravamento da precarização do trabalho. Tomar o contexto paranaense no período dos governos Richa (2011-2018) possibilitou evidenciar o arco histórico no qual observa-se o movimento da política do governo em direção à precarização do trabalho docente. Precarização esta tão acentuada que atinge até aspectos da carreira docente – como a formação continuada – que deveriam ser mecanismos de valorização e acabam por materializar-se no sentido contrário.

Foi imprescindível localizar tanto as políticas de formação continuada quanto o trabalho docente no contexto atual do mundo do trabalho e nas discussões das mudanças no padrão de acumulação que ocorrem a partir da década de 1970. Assim, foi possível estabelecer os nexos causais das mudanças advindas do padrão de acumulação reestruturado naquele momento histórico e as condições atuais do trabalho docente no Brasil. Pôde-se ressaltar que a compreensão dos mecanismos de precarização do trabalho é fundamental para o aprofundamento das discussões a respeito das mudanças e imposições que ocorrem a partir da reforma do Estado brasileiro na década de 1990. Como essa reforma incorpora pressupostos da política neoliberal orientada pelos organismos internacionais e como esses organismos influenciam diretamente a ideia que se constrói a respeito da qualidade da educação e por consequência o funcionamento das unidades escolares, do Sistema Educacional e a formação docente.

Ao discutir a reforma do Estado brasileiro na década de 1990 e as disputas em torno do termo qualidade da educação foi possível identificar as características do padrão de acumulação flexível e os mecanismos de precarização que afetam o trabalho docente, evidenciando a necessidade de abordar a qualidade da educação, a gestão e funcionamento do Sistema Educacional considerando a centralidade da categoria trabalho e a valorização docente. Tornou-se evidente nesta discussão que os pressupostos defendidos pelos organismos internacionais apresentam-se não apenas em documentos da União, mas também em documentos e regulamentações de entes federativos. Principalmente aqueles que passaram ou passam por gestões abertamente neoliberais, como é o caso do estado do Paraná no tempo histórico delimitado para a pesquisa.

A análise e discussão dos documentos que regulamentam as políticas de formação continuada no estado do Paraná ao longo dos governos Richa possibilitou estabelecer a relação entre as políticas de formação continuada do governo paranaense e o agravamento das

condições de trabalho na educação básica. Evidenciou-se a necessidade de discutir não apenas os documentos que regulamentam a formação continuada ofertada pela SEED, mas também a mediação destes com outros documentos que regulamentam a carreira. Tal análise trouxe as contradições da política educacional do Estado e o movimento de retirada de direitos sem alteração das leis, apenas via regulamentações de implementação.

É possível afirmar que a formação continuada paranaense sofreu grandes e importantes perdas nos dois mandatos Richa, sendo inclusive utilizada como mecanismo de punição dos docentes em regulamentações de distribuição de aulas. Evidenciou-se ainda que, com a intensificação do trabalho docente, a formação continuada no estado do Paraná é realizada de forma que amplia a jornada semanal de trabalho dos professores. Isso se dá em decorrência dos pressupostos neoliberais e gerencialistas adotados pelo Estado que se exime da responsabilidade da formação continuada dos docentes. Foi possível constatar que a intensificação do trabalho docente está bem documentada na literatura e que resulta no aumento de funções e exigências dos professores ao mesmo tempo que o responsabiliza pelos resultados das avaliações de larga escala e pela sua própria formação ao longo da carreira.

A formação continuada para os professores paranaenses foi afetada com a redução da carga horária das Semanas Pedagógicas, com a redução do percentual de hora-atividade e com o desmonte do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), todos ocorridos ao longo dos governos Richa. Essas mudanças relacionadas à formação continuada impactam o trabalho docente no sentido de aumentar a jornada de trabalho semanal, intensificando o trabalho, já que o docente passa a ter menos tempo para realizar as suas tarefas e a sua formação dentro ou fora do tempo de trabalho. Cada vez mais o tempo de vida dos professores paranaenses é comprometido.

A perda de direitos e a tentativa de desmonte da carreira docente da educação básica foram aceleradas ao longo do segundo mandato. Constatou-se também que essas perdas ocorreram a despeito de todas as ações e mobilizações do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP Sindicato) no sentido de garantir condições dignas de trabalho para os docentes paranaenses.

Em relação ao percentual de hora-atividade houve retrocesso em cumprimento da Lei n. 11.638/08 que regulamenta 1/3 de hora-atividade e dispõe esse tempo inclusive para formação continuada. O não cumprimento da Lei reduziu ainda mais a possibilidade da formação continuada dentro da carga horária semanal de trabalho e agravou o quadro já preocupante de intensificação do trabalho vivido pelos docentes do Paraná.

Constatou-se, pela literatura e pelos documentos regulatórios, a importância e o caráter inovador do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), uma política de formação continuada que caminhava no sentido de se diferenciar do tipo de formação aligeirada ou gerencialmente engajada até então proposta para a educação básica paranaense. A análise dos documentos que regulamentam e implementam o PDE no estado do Paraná e o bem documentado histórico de notícias da APP-Sindicato a respeito da defesa do PDE trouxeram a dimensão exata de como o desmonte do programa ocorreu ao longo dos mandatos Richa. Prosseguindo o cenário posto a partir de 2018, caso os professores queiram ascender em suas carreiras não poderão mais contar com o Programa de Aperfeiçoamento da Educação visto a substituição do PDE por um processo seletivo interno para aproveitamento de titulação (PSI).

Todas as considerações apresentadas nesta pesquisa limitam-se à análise dos documentos e da política educacional do período histórico delimitado para estudo. Uma investigação junto aos professores que são diretamente afetados pelas políticas discutidas aqui traria o aprofundamento das discussões e das análises propostas e por consequência da compreensão dos nexos entre formação continuada e precarização do trabalho no contexto da acumulação flexível.

Isso posto, entende-se que a educação básica do estado do Paraná precisa pautar a discussão de um modelo de formação continuada que não contribua para precarização mas sim que esteja alinhada com condições adequadas de trabalho e com a melhoria efetiva na qualidade da educação de acordo com os pressupostos de uma escola socialmente engajada.

Essa discussão passa pela reflexão da importância da hora-atividade e o cumprimento da Lei que a regulamenta, de forma que se avance para discutir o seu papel na formação docente. Faz-se necessário também compreender com clareza que o PSI/2018 não deve ser tratado como PDE/2018, visto que não se materializa mais como o mesmo programa ainda que formalmente seja apresentado assim. O formato original do PDE, baseado no tripé cooperação entre educação básica e ensino superior, capacitação com licença remunerada e produção intelectual que articula prática e teoria, deve ser defendido e ampliado. É também muito importante defender o direito à formação continuada durante a jornada semanal de trabalho, esta defesa deve ser realizada como princípio, considerando condições adequadas de trabalho e o combate às condições de precarização. Essas defesas requerem, além do engajamento da categoria e do Sindicato, subsídios teóricos que possibilitem sempre auxiliar na compreensão do contexto complexo no qual a educação se encontra. O aprofundamento das questões levantadas nesta pesquisa pode trazer valiosas contribuições para este cenário.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Diana Cristina. **Concepção, regulação e gestão da carreira docente no Brasil e no Chile no contexto das reformas educacionais**. 2014. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A formação continuada de professores no Brasil. *In: Anais do Seminário de Pesquisa do PPE*, Maringá, p. 1-13, 2011.
- ALMEIDA, J. A. M.; MARTINS, F. J.; RISSATO, D. Políticas públicas de formação continuada dos professores paranaenses: formação humana ou formação de recursos humanos? *In: Anais do 5º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais*, Cascavel, p. 1-12, 2011.
- ALMEIDA, J. A. de M. **Política pública de Formação Continuada do Professor: o PDE no Paraná-Implicações no trabalho docente**. 2015. 238f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- ALVES, G. Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório – o novo metabolismo do trabalho e a precarização do homem que trabalha. *Revista Eletrônica da RET*. Ano V, n. 8, 2011a. Disponível em <http://www.estudosdotrabalho.org/RevistaRET08.html>, acesso em 08/03/2016.
- ALVES, G. **Trabalho e subjetividade – o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. Boitempo, 2011b.
- ALVES, G. **Dimensões da precarização do trabalho – ensaio de sociologia do trabalho**. Praxis, 2013.
- ANDERSON, Perry. **Balanco do neoliberalismo**. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pp. 09-23.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. Cortez, 1995.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho – ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. Boitempo, 2009.
- ARAÚJO, S.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan.-mar. 2011.
- ARRETCHE, M. T. S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. *In: Barreira, M. C. R. N.; Carvalho, M. C. B. (orgs.). Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.
- ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, 2009.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**. Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil, 2017.

BASTOS, Remo Moreira Brito. **No profit left behind: os efeitos da economia política global sobre a educação básica pública**. 2017, 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

BATISTA, P. N. **O Consenso de Washington** – A visão neoliberal dos problemas latino-americanos. 1994. Disponível em: <http://www.consultapopular.org.br/sites/default/files/consenso%20de%20washington.pdf>, acesso em: 15/07/2019.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 11.738 de 16 de julho de 2008. **Institui o piso salarial profissional nacional para os professores do magistério público da educação básica**. Diário Oficial da União, 17 jul. 2008.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação**. Brasília, DF: INEP, 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

COMAR, Sueli Ribeiro. **A formação de professores no Brasil: história e política**. 2006. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

CORRÊA, A.; MORGADO, J. C. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. *In: Anais do IV COLBEDUCA – Colóquio Luso-Brasileiro de Educação*. Braga, v. 3, 2018.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1995.

CZEKALSKI, R. A. **Apropriação da hora-atividade como espaço para formação de professores em serviço: um estudo sobre a organização do trabalho docente em Telêmaco Borba – Pr**. 2008. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

DAL ROSSO, S. Jornada de trabalho: duração e intensidade. **Ciência e cultura**, v. 58, n.4, p. 31-34, 2006.

DAVIS, C. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC/DPE, 2012.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Inep, 2007.

DUARTE, A. W. B. **Por que ser professor?: uma análise da carreira docente na educação básica no Brasil**. 2013. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

DUARTE, J. F. **Trabalho docente em tempos de neoliberalismo**. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília.

DUARTE, L. F.; VIRIATO, E. O. Análise das políticas de formação continuada no estado do Paraná (2003-2010): algumas proposições. **Anais do IX Anped Sul: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, Caxias do Sul, p. 1-15, 2012.

DUARTE, L. F. **O programa de desenvolvimento educacional do Paraná (PDE/PR): permanência e avanço em relação às políticas de formação continuada dos anos 1990**. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Campinas: Autores Associados, 2016.

EVANGELISTA, O. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/texto.Olinda.PDF>. Acesso em: 10 jun. 2018.

FIORIN, R.. **Investigação da proposta de implementação do programa de desenvolvimento educacional (PDE) no estado do Paraná: aspectos positivos e negativos**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). 2009. 154 f. Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (orgs.). **Escola S.A**. Brasília: CNTE, 1996.

FURLANETE, K. L. V. R. de Sá; SANTOS, S. A. A precarização da formação continuada de professores da educação básica no Paraná. In: **Anais da XIV Jornada do HISTEDBR: Pedagogia Histórico Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa**, Foz do Iguaçu, 2017.

FURLANETE, K. L. V. R. de Sá; SANTOS, S. A. Formação continuada à luz da precarização do trabalho: a percepção dos professores. In: **Anais do VIII EBEM: Capitalismo, Luta de classes, Educação e revolução: o Legado do Bicentenário de Karl Marx**. Cascavel, 2018, p. 867-876.

GASPARELO, R. R. S. **Políticas públicas de formação continuada: o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) no estado do Paraná e a formação dos profissionais da educação no âmbito da gestão escolar**. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava.

GASPARELO, R. R. S.; SCHNECKENBERG, M. Percurso histórico das políticas de formação continuada paranaense: características e experiências de 1999 a 2006. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 1, p. 81-107, 2017. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.1.2017.9741>>, acesso em 01/11/2017.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GOMES, V. C. 2012. O ajuste das políticas educacionais às determinações do capital em crise: considerações iniciais sobre os rumos na América Latina. In: Bertoldo, E.; Moreira, A. L.; Jimenes, S. (Org.). **Trabalho, educação e formação humana frente a necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács.

GROCHOSKA, M. A. Valorização do professor: a trajetória das legislações que regulamentam a carreira dos professores de educação básica no município de São José dos Pinhais. In: **XI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL**, Curitiba, 2016.

GUERREIRO, N. P. **Condições de trabalho, cargas de trabalho e absenteísmo em professores da rede pública do Paraná**. 2014. 101 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. Loyola, 2017.

JOST, A. **Políticas pública para formação continuada do professor do ensino médio: governo Roberto Requião, 2003-2010**. 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.

JUSTUS, M. B. **Programa de Formação Continuada de Professores do Estado do Paraná na modalidade de Semanas Pedagógicas 2007-2014: uma análise a partir da avaliação dos pedagogos**. Ponta Grossa, 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa,.

LUZ, L. C. S. de O. **Os tempos sociais e a docência na Educação Básica em Goiás: A proeminência dos tempos de trabalho**. 2017. 189 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

MAZZINI, M. do C. C. **A precarização do trabalho das professoras da rede municipal de educação de Marília**. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília.

MAGALHÃES, L. K. C.; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan/abr, 2015.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **O capital – livro I**. Boitempo, 2017.

- MASSON, G. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. *In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL*, Caxias do Sul, 2012, p. 1-13.
- MASSON, G. Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 849-864, 2017.
- MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. *In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. 2010. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora Unesp, 2010.
- MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor – um enfoque vigotskiano**. Autores Associados, 2015.
- MONLEVADE, J. A. C. **Valorização salarial dos professores: o papel do Piso Salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública**. 317f. 2000. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- MOURA, C. B. de. **A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas**. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília.
- NADAL, B. G. Política educacional paranaense para formação de professores: um olhar a luz dos textos políticos. *In: XXII Simpósio ANPAE*, Porto Alegre, 2007.
- OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, v. 2, p. 29-40, 2008.
- OLIVEIRA, D. A. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização?. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, p. 51-74, 2013.
- OLIVEIRA, D. A. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, set/dez, 2018.
- OLIVEIRA, D. A.; ARAÚJO FILHO, H. Valorização do professor. *In: OLIVEIRA, J. F.; GOUVEIA, A. B.; ARAÚJO FILHO, H. (orgs.). Caderno de debates para avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE (2014-2024)*. Brasília: ANPAE, 2018.
- REIS, M. I. A. dos. **O adoecimento dos trabalhadores docentes na rede pública de ensino de Belém – Pará**. 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém.
- RIETOW, G.; BERTOTTI, R. G. Formação continuada dos professores da rede estadual do Paraná de 1971 a 2011. *In: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, 2013, p. 1224-1238.
- PEIXOTO, R. **Programa de desenvolvimento educacional (PDE): contribuições para o desenvolvimento profissional de professores da rede estadual de educação básica do**

**estado do Paraná.** 2018. 213 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

PICCININI, C. L.; TONÁCIO, G. M. Valorização dos professores no Plano Nacional de Educação (2014-2024): muito a ser feito pela valorização dos(as) profissionais da educação. In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (orgs.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2017.

POSSI, E. H. de B. **Programa de desenvolvimento educacional – PDE/PR (2007-2009): um estudo sobre transformações e permanências.** 2012. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

SANTOS, M. L. dos. **Intensificação do trabalho docente: contradições da política de economizar professores.** 2013. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SAPELLI, M. L. S. O governo Lerner e a crescente precarização da escola pública no Paraná (1995-2002). In: **Anais do Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil,** 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica – primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Autores Associados, 2012.

SERAFIM, N. M. **Políticas educacionais e o professor do ensino médio: intensificação e autointensificação do trabalho docente.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documento. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul/dez. 2005.

SHIROMA, E. O.; MICHELS, M. H.; EVANGELISTA, O.; GARCIA, R. M. C. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (orgs.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2017.

SILVA, M. S. P.; CARVALHO, L. S. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. **Revista Educação em Questão,** Natal, v. 50, n. 36, p. 211-239, 2014.

SIQUEIRA, A. P. M. **Formação continuada e desenvolvimento profissional docente: representações de professores PDE.** 2017. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

SOUZA, D. T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Revista Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, 2006.

TESSARI, E. V. S.; BROTTTO, I. J. O. Formação continuada dos professores no Paraná: avassalamento, resistência ou libertação. *In: Anais Seminário de Pesquisa do PPE*, Maringá, p. 1-12, 2013.

TORTATO, Marcia Adriane Falat. **Políticas de formação continuada de professores da rede estadual de ensino do estado do Paraná (1996-2017): entre a certificação e os desafios político-pedagógicos**. 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

VIEIRA, S. L. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 53-69, 2007.

SILVA, M. S. P.; CARVALHO, L. S. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 50, n. 36, p. 211-239, 2014.

ZANELLA, A. M. **Programa de capacitação da SEED/PR (2011-2014): aspectos políticos e ideológicos na formação continuada de professores**. 2015. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão.

**APÉNDICE 1**

**Quadro 1:** Documentos do governo do estado do Paraná que regulamentam ou fazem mediação com regulamentações de formação continuada.

Referência	Grupo do Documento/Descrição
	<b>Plano de Carreira e regulamentações correlatas</b>
PARANÁ (1976)	PARANÁ. Lei Complementar n. 7, de 22 de dezembro de 1976. Dispõe sobre o Estatuto d Magistério Público do Ensino de 1 e 2 graus, de que trata a Lei Federal n. 5962, de 11 de agosto de 1971, e dá outras providências. Diário Oficial n. 218.
PARANÁ (2004a)	PARANÁ. Lei Complementar n. 103, 15 de março de 2004. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. Diário Oficial n. 6687.
PARANÁ (2013a)	PARANÁ. Lei Complementar n. 155, 08 de maio de 2013. Dá nova redação ao caput do art. 31 da Lei Complementar n. 103, de 15 de março de 2004, conforme específica e adota outras providências. Diário Oficial n. 8953.
PARANÁ (2010a)	PARANÁ. Lei Complementar n. 130, 14 de julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar n. 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme específica. Diário Oficial n. 8262.
	<b>Regulamentações de Distribuição de Aulas</b>
PARANÁ (2014a)	PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 6428/2014, de 08 de dezembro de 2014. Regulamenta a distribuição de aulas nas Instituições Estaduais de Ensino do Paraná para 2015.
PARANÁ (2016a)	PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 182/2016, de 25 de janeiro de 2016. Regulamenta a distribuição de aulas nas Instituições Estaduais de Ensino do Paraná para 2016.
PARANÁ (2017a)	PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 113/2017, de 16 de janeiro de 2017. Regulamenta a distribuição de aulas nas Instituições Estaduais de Ensino do Paraná para 2017.
PARANÁ (2018a)	PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 15/2018, de 03 de janeiro de 2018. Regulamenta a distribuição de aulas nas Instituições Estaduais de Ensino do Paraná para 2018.
	<b>Regulamentações de Calendários Escolares</b>
PARANÁ (2010b)	PARANÁ. GS/Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 3979/2010, de 15 de setembro de 2010. Estabelece o Calendário Escolar de 2011.
PARANÁ (2011a)	PARANÁ. GS/Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 4901/2011, de 09 de novembro de 2011. Estabelece o Calendário Escolar de 2012.
PARANÁ (2012a)	PARANÁ. GS/Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 7102/2012, de 26 de novembro de 2012. Estabelece o Calendário Escolar de 2013.
PARANÁ (2013b)	PARANÁ. GS/Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 4235/2013, de 25 de setembro de 2013. Estabelece o Calendário Escolar de 2014.
PARANÁ (2014b)	PARANÁ. GS/Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 5372/2014, de 06 de outubro de 2014. Estabelece o Calendário Escolar de 2015.

PARANÁ (2015a)	PARANÁ. GS/Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 3660/2015, de 17 de novembro de 2015. Estabelece o Calendário Escolar de 2016.
PARANÁ (2016b)	PARANÁ. GS/Secretaria de Estado da Educação. Anexo da Resolução n. 5185/2016, sem data de publicação. Apresenta o Calendário Escolar de 2017.
PARANÁ (2017b)	PARANÁ. GS/Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 4685/2017, de 19 de setembro de 2017. Estabelece o Calendário Escolar de 2018.
PARANÁ (2018b)	PARANÁ. GS/Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 5075/2018, de 29 de outubro de 2018. Estabelece o Calendário Escolar de 2019.
<b>Regulamentações para Licença <i>Stricto Sensu</i></b>	
PARANÁ (2012b)	PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 56/2012, de 30 de novembro de 2012. Estabelece as normas para realização do Processo Seletivo Interno, destinado aos servidores públicos estaduais, pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério – QPM e do Quadro de Funcionários da Educação Básica – QFEB, para afastamentos laborais, a fim de se dedicarem a cursos em Programas de Pós-Graduação <i>Stricto-Sensu</i> : Mestrado/Doutorado.
PARANÁ (2013c)	PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 198/2013, de 20 de dezembro de 2013. Estabelece as normas para realização do Processo Seletivo Interno, destinado aos servidores públicos estaduais, pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério – QPM e do Quadro de Funcionários da Educação Básica – QFEB, para afastamentos laborais, a fim de se dedicarem a cursos em Programas de Pós-Graduação <i>Stricto-Sensu</i> : Mestrado/Doutorado.
PARANÁ (2015b)	PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 14/2015, de 10 de março de 2015. Estabelece as normas para realização do Processo Seletivo Interno, destinado aos servidores públicos estaduais, pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério – QPM e do Quadro de Funcionários da Educação Básica – QFEB, para afastamentos laborais, a fim de se dedicarem a cursos em Programas de Pós-Graduação <i>Stricto-Sensu</i> : Mestrado/Doutorado.
PARANÁ (2016c)	PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 05/2016, de 23 de fevereiro de 2016. Estabelece as normas para realização do Processo Seletivo Interno, destinado aos servidores públicos estaduais, pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério – QPM e do Quadro de Funcionários da Educação Básica – QFEB, para afastamentos laborais, a fim de se dedicarem a cursos em Programas de Pós-Graduação <i>Stricto-Sensu</i> : Mestrado/Doutorado.
<b>Regulamentações PDE</b>	
PARANÁ (2005a)	PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 2007/2005, de 21 de julho de 2005. Dispõe sobre a Formação Continuada por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional e do Programa de Capacitação dos Professores da Educação da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná.
PARANÁ (2007a)	PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 4341/2007, de 17 de outubro de 2007. Normatiza a operacionalização do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE na Rede Pública Estadual de Ensino.
PARANÁ (2007b)	PARANÁ. Uma nova política de formação continuada e valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual – Documento Síntese – 2007.
PARANÁ	PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Edital n. 66/2011, de 21 de

(2011b)	setembro de 2011. Estabelece as instruções para a realização do Processo Seletivo Interno de Professores da Rede Pública Estadual do Paraná para o provimento de vagas no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE.
PARANÁ (2011c)	PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 4128/2011, de 23 de setembro de 2011. Normatiza a execução do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE na Rede Pública Estadual de Ensino no âmbito da SEED.
PARANÁ (2012c)	PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Edital n. 132/2012, de 03 de agosto de 2012. Estabelece as normas para a realização do Processo Seletivo Interno, destinado a Professores da Rede Pública Estadual do Paraná para provimento de vagas no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE.
PARANÁ (2012d)	PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Edital n. 5544/2012, de 12 de setembro de 2012. Normatiza o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE.
PARANÁ (2018c)	PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Edital n. 54/2018, de 30 de agosto de 2018. Estabelece as normas para a realização do Processo Seletivo Interno – PSI para Certificação pelo Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, por meio do aproveitamento de titulação obtida em curso de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> (Mestrado, Doutorado ou Pós-Doutorado) dos professores do Quadro Próprio do Magistério, Nível II, Classe 11.
PARANÁ (2018d)	PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 1716/2018, de 24 de abril de 2018. Dispõe sobre a Formação Continuada do Programa para Formação e Desenvolvimento de Profissionais da Rede Pública Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná.
PARANÁ (2019)	PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Edital n. 23/2019, de 02 de maio de 2019. Estabelece os critérios para Seleção de Professores QPM para atuarem na orientação e acompanhamento da produção didático-pedagógica de professores QPM selecionados pelo Edital n. 54/2018.
	<b>Outros documentos</b>
PARANÁ (2004b)	PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Decreto n. 3149/2004, de 16 de Junho de 2004. Atribuída ao Secretário de Estado da Educação a competência para, através de Resolução, expedir normas que se fizerem necessárias à fiel execução de dispositivos da Lei Complementar nº 103.
PARANÁ (2014c)	PARANÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. Lei Complementar n. 174/2014, de 03 de julho de 2014. Concede a implantação da complementação da hora atividade aos integrantes do cargo de Professor no exercício da docência da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná.
PARANÁ (2015c)	PARANÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. Lei n. 18.492, de 24 de junho de 2015. Aprovação do Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências.
PARANÁ (2018e)	PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 1717, de 24 de abril de 2018. Dispõe sobre critérios de pontuação dos eventos de formação, atualização e de aperfeiçoamento profissional, produção, avaliação de desempenho para os efeitos de progressão funcional do Professor da Rede Pública Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná.

Fonte: Elaborado pela autora.

**APÊNDICE 2**

**Quadro 2:** Teses e dissertações registradas em revisão bibliográfica no banco de dados da CAPES.

ABREU, Diana Cristina. **Concepção, regulação e gestão da carreira docente no Brasil e no Chile no contexto das reformas educacionais.** 2014. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente.** 2011. 208 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

BASTOS, Remo Moreira Brito. **No profit left behind: os efeitos da economia política global sobre a educação básica pública.** 2017, 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

CARDOSO, Ana Claudia Moreira. **Tempos de trabalho, tempos de não trabalho: vivências cotidianas de trabalhadores.** 2007. 354 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

COMAR, Sueli Ribeiro. **A formação de professores no Brasil: história e política.** 2006. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

DRI, Wisllyne Ivellyse de Oliveira. **A ação pública e a formação continuada de professores: um estudo de caso no Brasil e na Argentina.** 2013. 339 f. Dissertação (Mestrado Em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

DUARTE, Alexandre William Barbosa. **Por que ser professor?: uma análise da carreira docente na educação básica no Brasil.** 2013. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

DUARTE, Juliana Fonseca. **Trabalho docente em tempos de neoliberalismo.** 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

FAUST, Juliana Matias. **Propostas internacionais para a carreira docente: repercussões nas políticas nacionais e resistências locais.** 2015. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

FIGUEIREDO, Lorene. **Trabalho flexível na educação e reconversão docente: um estudo a partir das reformas em Minas Gerais.** 2014. 422 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

GUERREIRO, Natália Paludeto. **Condições de trabalho, cargas de trabalho e absenteísmo em professores da rede pública do Paraná.** 2014. 101 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

JOST, Araci. **Políticas pública para formação continuada do professor do ensino médio: governo Roberto Requião, 2003-2010.** 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010.

LUZ, Luciene Correia Santos de Oliveira. **Os tempos sociais e a docência na Educação Básica em Goiás: A proeminência dos tempos de trabalho**. 2017. 189 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti. **A precarização do trabalho docente na rede estadual de educação básica do Paraná (1995-2002)**. 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

MAZZINI, Maria do Carmo Capputti. **A precarização do trabalho das professoras da rede municipal de educação de Marília**. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

MOURA, Carolina Baruel de. **A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas**. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

PAPARELLI, Renata. **Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar**. 2009. 194 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PEDRINHO, Mara Rosana. **O professor no novo capitalismo: representações sociais de professores do ensino fundamental, formadores e alunos de pedagogia**. 2013. 252 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

PITON, Ivania Marini. **Políticas educacionais e movimento sindical docente: reformas educativas e conflitos docentes na educação básica paranaense**. 2004. 293 f. Tese (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

REIS, Maria Izabel Alves dos. **O adoecimento dos trabalhadores docentes na rede pública de ensino de Belém – Pará**. 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

SANTOS, Márcia Luzia dos. **Intensificação do trabalho docente: contradições da política de economizar professores**. 2013. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SERAFIM, Natali Maria. **Políticas educacionais e o professor do ensino médio: intensificação e autointensificação do trabalho docente**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2012.

SILVA, Michelle Castro. **A profissionalização docente no âmbito da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa : da valorização à precarização do trabalho de professores**. 2017. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

TREVISAN, Andressa Christina. **Formação continuada e profissionalização docente na Rede Municipal de São Paulo**. 2015. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

TORTATO, Marcia Adriane Falat. **Políticas de formação continuada de professores da rede estadual de ensino do estado do Paraná (1996-2017): entre a certificação e os desafios político-pedagógicos**. 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

VOLSI, Maria Eunice França. **As políticas de valorização de professores da educação básica no Brasil pós-constituição federal de 1988**. 2016. 213 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

ZANELLA, Andreia Migon. **Programa de capacitação da SEED/PR (2011-2014): aspectos políticos e ideológicos na formação continuada de professores**. 2015. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2015.

Fonte: Elaborado pela autora.

**APÊNDICE 3**

**Quadro 6:** Teses e dissertações levantadas no banco de dados da CAPES que abordam o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/PR).

AGUIAR, Leidiane Marques de. **Programa de Desenvolvimento Educacional/PDE/PR: Formação tecnológica de professores da Rede Estadual, um estudo de caso.** 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

ALMEIDA, Janaina Aparecida de Mattos. **Política pública de Formação Continuada do Professor: o PDE no Paraná-Implicações no trabalho docente.** 2015. 238f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

ASSIS, Kleine Karol. **A articulação entre o Ensino de Ciências e as TIC: uma análise de materiais didáticos digitais produzidos por professores.** 2013. 269 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

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. 105 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

BERGMANN, Simone Rebello. **O processo de formulação e implementação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE): reflexões sobre uma política pública de formação continuada de professores no estado do Paraná.** 2012. 82 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Políticas Públicas). Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

BERNINI, Edneia Aparecida Bernardineli. **As tecnologias digitais da informação e comunicação nas práticas dos professores PDE/PR de língua portuguesa.** 2017. 347 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

BERTOTTI, Gisele Rietow. **Princípios norteadores do desenvolvimento profissional docente e as representações de professores PDE-PR de Língua Portuguesa.** 2018. 182 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

BEZERRA, Heloisa Gomes. **O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) enquanto formação na docência em Geografia na Universidade Estadual de Londrina.** 2016. 90 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

BIZ, Ana Cláudia. **O Programa de Desenvolvimento Educacional na Geografia - SEED/PR - 2007 a 2012.** 2015. 91 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão.

BORTOLINI, Enides de Lima. **Política pública de formação continuada para a melhoria da educação: Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE).** 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais). Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó.

CAMATA, Estela de Fátima. **Professores PDE de História: vozes de uma História (Londrina-PR)**. 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

CANAZART, Claudinei Aparecido. **Efeitos de políticas de formação continuada na prática pedagógica de ensino de inglês: uma experiência de participação no PDE-PR**. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

CASAGRANDE, Marilsa de Paula. **A compreensão histórica dos professores PDE – estudo no campo da educação histórica**. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

CROCE, Marta Lúcia. **A construção do consenso em políticas públicas: um estudo sobre a gênese do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) do estado do Paraná (2002-2007)**. 2013. 264 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Nove de Julho, São Paulo.

CRUZ, Adilson Fernandes da. **A metodologia das atividades investigativas em matemática: Uma análise do processo de ensino por meio das práticas educativas de professores de Matemática participantes do PDE**. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias). Universidade do Norte do Paraná, Londrina.

CUNHA, Márcio Eleoterio. **Motivação e estratégia para aprender de professores do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE**. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

CZELUSNIAKI, Sônia Maris. **Implicações do PDE-PR para a Construção/Mobilização dos Saberes e Práticas Docentes para o Ensino de Ciências**. 2013. 269 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

DUARTE, Luzia Franco. **O programa de desenvolvimento educacional do Paraná (PDE/PR): permanência e avanço em relação às políticas de formação continuada dos anos 1990**. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

FARIAS, Sérgio André. **Análise da formação continuada de professores de geografia no PDE: um estudo dos orientandos da Unioeste – Francisco Beltrão**. 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão.

FERRARI, Beatriz Brochado Stramare. **Concepções de professores sobre educação inclusiva no contexto do PDE/Paraná**. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.

FIORIN, Renato. **Investigação da proposta de implementação do programa de desenvolvimento educacional (PDE) no estado do Paraná: aspectos positivos e negativos**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). 2009. 154 f. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

GASPARELO, Rayane Regina Scheidt. **Políticas públicas de formação continuada: o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) no estado do Paraná e a formação dos profissionais da educação no âmbito da gestão escolar.** 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava.

GODOI, Marcos Vinícius Messino. **Representações sociais de professores do litoral paranaense sobre o PDE-PR.** 2018. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

GOMES, Fernanda Aparecida Ribeiro. **A produção científico-pedagógica dos professores PDE do Paraná: um olhar sobre as atividades investigativas.** 2017. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e Matemática). Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

GONZAGA, Eulália Cavassani. **Formação e Prática Pedagógica dos Professores de Ensino Médio de Curitiba - Estudo sobre PDE.** 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.

LOUREIRO, Daniel Zampieri. **Abordagem do conteúdo matemático em modelagem matemática na educação matemática: um metaestudo das produções didático-pedagógicas do programa de desenvolvimento educacional – PDE/PR.** 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

MELO, Sérgio Correa de. **A resignificação da prática pedagógica do professor egresso do PDE-PR.** 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Desenvolvimento). Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão.

NESI, Elisangela Rovaris. **PDE: possibilidades e limites da formação teórico-metodológica dos professores de matemática do NRT/FB: (2007-2013).** 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão.

OBATA, Joice Yuko. **As TIC no ensino de matemática: o que as produções didático-pedagógicas do PDE nos dizem?** 2018. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

OGLIARI, Cassiano Roberto Nascimento. **O nível de exigência conceitual das produções do professor no PDE: a recontextualização do conhecimento acadêmico no ensino da matemática.** 2012. 261 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, Claudio Aparecido de. **A educação a distância no Programa de desenvolvimento educacional - PDE: Limites e possibilidades.** 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

PEIXOTO, Reginaldo. **Programa de desenvolvimento educacional (PDE): contribuições para o desenvolvimento profissional de professores da rede estadual de educação básica do estado do Paraná.** 2018. 213 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

PINTO, Adriana Cristina. **A geografia física na educação básica: estudo de caso do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) no Paraná.** 2014. 184 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava.

POSSI, Ester Hinterlang de Barros. **Programa de desenvolvimento educacional – PDE/PR (2007-2009): um estudo sobre transformações e permanências.** 2012. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

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. 261 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RHEA, Vanessa Cristina. **O uso da história da matemática nas produções do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) do Paraná.** 2018. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática). Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

RIETOW, Gisele. **Políticas de formação continuada no Paraná: representações de professores PDE-PR.** 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

SA, Marilde Beatriz Zorzi. **O programa PDE paranaense e sua influência sobre a prática de professores de química.** 2014. 155 f. Tese (Doutorado em Educação para Ciência e a Matemática). Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

SILVA, Claudiomiro Vieira da. **Produção de material didático como espaço de formação continuada e valorização dos professores - Análise do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná – 2007/2008.** 2012. 274 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SILVA, Maycon Adriano. **A formação continuada dos professores de física do estado do Paraná por meio do programa de desenvolvimento educacional (PDE/PR): análise das produções finais de 2007/2008.** 2014. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

SIQUEIRA, Ana Paula de Moraes de. **Formação continuada e desenvolvimento profissional docente: representações de professores PDE.** 2017. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

STEIN, Alexandre. **Representações de formadores de professores de inglês no contexto do PDE-PR.** 2015. 92 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

STIVAL, João Luis. **Aprendizagens de professores sobre a resolução de problemas no contexto do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná.** 2017. 403 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

STRIQUER, MarluCIA dos Santos Domingos. **A internalização dos gêneros textuais como**

**instrumentos mediadores por professores em formação no PDE-Paraná.** 2013. 429 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

TAMBARUSSI, Carla Melli. **A formação de professores em modelagem matemática: considerações a partir de professores egressos do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná – PDE.** 2015. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste do Paraná, Cascavel.

VIGNOLI, Jacqueline Costa Sanches. **A relação entre gênero e texto em sequências didáticas no PDE/PR.** 2016. 276 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

WICHNOSKI, Paulo. **Uma metacompreensão da investigação matemática nas produções do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná – PDE.** 2016. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu.

Fonte: Elaborado pela autora.

**ANEXO 1**

**SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**  
 Diretoria de Políticas e Tecnologias Educacionais  
 Coordenação de Articulação Acadêmica



**PLANO INTEGRADO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PDE – TURMA 2016**

Atividades a serem realizadas durante o 1º ano do Programa				
Nº	ATIVIDADES	CH	RESPONSÁVEL	DATA
1	Inserção na Escola: Planejamento do Projeto de Intervenção Pedagógica e Socialização dos Estudos Acadêmicos. Participação obrigatória na 1ª Semana Pedagógica (registro de 4h).	40	NRE/Escola/ Professor PDE	Durante o 1º ano. Limite: 12/12/2016
2	Atividades de Inserção Acadêmica:	128	IES	Preferencialmente durante o 1º ano. 14/03 a 21/12/2016
2.1	Presencial (32h)			Limite em: 21/12/2016.
2.2	EaD (96h)			Concluir até o final do Programa.
<b>TOTAL:</b>		<b>168</b>		

1º Período – Fevereiro a Julho/2016				
Nº	ATIVIDADES	CH	RESPONSÁVEL	DATA
1	Aula Inaugural	8	SEED/NRE	01 a 11/03
2	I Seminário Integrador	16	SEED/NRE	01 a 11/03
3	Formação Tecnológica:	40	SEED/NRE	
3.1	Presencial: Informática Básica e SACIR (16h)			18 a 29/04
3.2	A Distância: Informática Básica (24h)			09/05 a 30/06
4	Seminário Temático	16	SEED/NRE/IES	06 a 17/06
5	Curso I:	64	IES	A definir
5.1	Fundamentos da Educação I (32h)			
5.2	Metodologia da Pesquisa I (32h)			
6	Curso II:	64	IES	A definir
6.1	Conteúdo Específico I (32h)			
6.2	Metodologia de Ensino I (32h)			
7	Encontros de Orientação (presenciais 24h e a distância 8h)	32	IES	Início em 14/03. (Durante o 1º período)
8	Versão Preliminar da Elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola (entrega definitiva após o Encontro de Área.)	64	Professor PDE	Preliminar no SACIR em 21 e 22/07 Definitiva em 21 e 22/09
9	Cursos Diversificados (conforme a necessidade do grupo/universidade)	32	IES	A definir
<b>TOTAL</b>		<b>336</b>		

**Figura 4:** Atividades programadas para a Turma PDE 2016 (Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br>).

2º Período – Julho a Dezembro/2016				
Nº	ATIVIDADES	CH	RESPONSÁVEL	DATA
1.	Curso III:			
1.1	Fundamentos da Educação II - Diversidade e Desafios (32h)	64	IES	A definir
1.2	Metodologia da Pesquisa II (32h)			
2	Curso IV:			
2.1	Conteúdo Específico II (32h)	64	IES	A definir
2.2	Produção Didático-Pedagógica: Pressupostos Teórico-Metodológicos (32h)			
3	Encontro de Área (Produção Didático-Pedagógica + Projeto)	8	IES	12 a 16/09
4	II Seminário Integrador	8	SEED/NRE	01 a 05/08
5	Encontros de Orientação (presenciais 24h e a distância 8h)	32	IES	Durante 2º período.
6	Formação Tecnológica:			
6.1	A Distância: Formação de Tutores: Mediando o GTR (48h)	72	SEED/NRE	05/10 a 11/11
6.2	Presencial: Edição GTR (24h)			21/11 a 02/12
7	III Seminário Integrador	8	SEED/NRE	05 a 09/12
8	Produção Didático-Pedagógica (Entrega do Parecer da versão definitiva)	64	Professor PDE	14/12/16
<b>TOTAL</b>		<b>320</b>		

3º Período – Fevereiro a Julho/2017				
Nº	ATIVIDADES	CH	RESPONSÁVEL	DATA
1	Grupo de Trabalho em Rede - GTR	64	Professor PDE/SEED	Durante o 3º período
2	Encontros de Orientação (presenciais 24h e a distância 8h)	32	IES	Durante o 3º período
3	Implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola (versão definitiva)	64	NRE/IES	Durante o 3º período
<b>TOTAL</b>		<b>160</b>		

4º Período – Julho a Dezembro/2017				
Nº	ATIVIDADES	CH	RESPONSÁVEL	DATA
1	Encontros de Orientação (presenciais 24h e a distância 8h)	32	IES	Durante o 4º período.
2	Elaboração do Trabalho Final PDE (Artigo Científico) com orientador como coautor	64	Professor PDE/Orientador	Durante o 4º período.
3	Seminário de Avaliação Final com presença de público externo. Sugestão: Publicação em revista On-line.	8	IES	Dezembro
<b>TOTAL</b>		<b>104</b>		
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>		<b>1088</b>		

**Figura 4:** Atividades programadas para a Turma PDE 2016 (Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br>).