

**UNIOESTE – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

ANA CLAUDIA BIZ

**O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL NA
GEOGRAFIA – SEED/PR- 2007 A 2012**

**FRANCISCO BELTRÃO – PR
2015**

ANA CLAUDIA BIZ

**O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL NA
GEOGRAFIA – SEED/PR- 2007 A 2012**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Geografia da UNIOESTE Campus de Francisco Beltrão, na linha de pesquisa: Educação e Ensino de Geografia. Sob a orientação da prof^a Mafalda Nesi Francischett, como requisito para título de mestre.

**FRANCISCO BELTRÃO – PR
2015**

Catálogo na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas - UNIOESTE – Campus Francisco Beltrão

Biz, Ana Claudia

B625p O programa de desenvolvimento educacional na geografia
– SEED/PR- 2007 A 2012. / Ana Claudia Biz. – Francisco
Beltrão, 2015.
159 f.

Orientadora: Profª. Drª. Mafalda Nesi Francischett.
Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade
Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão.

1. Educação - Paraná. 2. Professores - Formação. I.
Francischett, Mafalda Nesi. II. Título.

CDD – 370.71

Sandra Regina Mendonça CRB – 9/1090

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – NÍVEL DE MESTRADO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL NA
GEOGRAFIA – SEED/PR – 2007 A 2012

Autora: Ana Claudia Biz

Orientadora: Profa. Dra. Mafalda Nesi Francischett

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação defendida por Ana Claudia Biz e aprovada
pela comissão julgadora.

Data: 03/06/2015

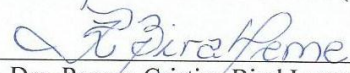


Ana Claudia Biz

Comissão Julgadora:



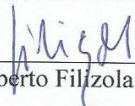
Profa. Dra. Mafalda Nesi Francischett (UNIOESTE – F.B)



Profa. Dra. Rosana Cristina Biral Leme (UNIOESTE – F.B)



Profa. Dra. Yolanda Zancanella (UNIOESTE – F.B)



Prof. Dr. Roberto Filizola (UFPR)

Francisco Beltrão - PR
2015

Dedico esse trabalho a Maicon. Meu eterno agradecimento pelas palavras de carinho que me fizeram seguir em frente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus.

Agradeço carinhosamente e de forma especial Maicon, meu companheiro de todas as horas, obrigada por estar comigo sempre.

Agradeço a meus pais Selvino e Zenaide por tudo que me ensinaram.

Agradeço minha irmã Raquel, pelo exemplo, amizade e ajuda sempre que preciso e também a meu cunhado João Henrique pela amizade.

Agradeço meu irmão Robson e minha cunhada Cristiane, amigos de todas as horas que animaram meus dias com Luis Eduardo e Ana Clara, sobrinhos amados.

Agradeço minha orientadora, Mafalda Nesi Francischett, que me auxilia há muitos anos na caminhada geográfica, exemplo de professora, amizade e profissionalismo.

Agradeço à Angela, Fabiana, Giseli, Maiara, Daiane, Morgana e Geliane que direta ou indiretamente estiveram comigo durante esse período, obrigada pela companhia e amizade.

Agradeço aos professores do curso de Geografia da UNIOESTE de Francisco Beltrão pela formação.

Agradeço a meus colegas, amigos e professores do grupo de pesquisa RETLLE, pelas experiências compartilhadas e vividas.

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda prova. E, no entanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações. (NÓVOA, 1992, p.17)

TÍTULO: O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL NA GEOGRAFIA – SEED/PR– 2007 A 2012

RESUMO

Esta dissertação apresenta aspectos significativos sobre o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) de Geografia, que se desenvolve no estado do Paraná, a partir do ano de 2007, como formação continuada dos professores da Educação Básica. Este Programa promove ascensão no plano de carreira docente da rede pública de ensino da Educação Básica paranaense. Tem parceria com Instituições de Ensino Superior (IES), por meio de orientação de professores das IES do Paraná aos professores da rede. Nesta dissertação o objetivo foi abranger o PDE na perspectiva de formação dos professores de Geografia, dos núcleos regionais de educação (NRE) de Francisco Beltrão e de Dois Vizinhos. A iniciativa de pesquisar o PDE surgiu para dar continuidade, a partir de projetos de iniciação científica e de formação desenvolvidos no Grupo de Pesquisa RETLEE (Representação, Espaço, Tempo e Linguagens em Experiências Educativas). Os sujeitos foram 47 professores de Geografia da rede estadual de ensino participantes do PDE, entre 2007 e 2012 e 55 professores das diversas áreas do conhecimento que participaram do PDE em 2014. Também foram sujeitos o coordenador do PDE na UNIOESTE e duas coordenadoras do PDE nos NREs pesquisados. Serviram de instrumentos de coleta de dados os questionários com os professores e os artigos de conclusão de curso desenvolvidos por 47 professores de Geografia que participaram do PDE neste período. A UNIOESTE foi a instituição responsável pela orientação e oferta de disciplinas para estes professores inscritos no Programa. Verificou-se que as pesquisas possuem vínculo direto com as problemáticas existentes no cotidiano docente. O Programa é valorizado por professores e coordenadores do Programa nas IES, pois oportuniza o retorno à universidade e à pesquisa. Outro aspecto é de que, raramente, o professor PDE consegue manter esta prática, dada às condições de trabalho nas escolas.

Palavras-chave: PDE/PR; Formação Continuada; Geografia.

TITLE: THE EDUCATIONAL DEVELOPMENT IN GEOGRAPHY PROGRAM - SEED / PR- 2007 2012

ABSTRACT

This dissertation presents significant aspects of the Educational Development Program (EDP/PDE) of Geography, which develops in the state of Paraná, from 2007, as continued training of basic education teachers. This program promotes rise in the teaching career plan in the Basic Education for public schools in Paraná. It has partnership with Higher Education Institutions (HEIs) through guidance of teachers of IES in Parana to the network teachers. In this dissertation the aim was to cover the PDE from the perspective of training of geography teachers, of regional education centers (NRE) of Francisco Beltrao and Dois Vizinhos. The initiative to research the PDE emerged to continue, from scientific research and training projects developed in RETLEE Research Group (Representation, Space, Time and Languages in Education Experiences). The subjects were 47 Geography teachers from the state network participants of the PDE between 2007 and 2012 and 55 teachers from various areas of knowledge who participated in the EDP in 2014. The EDP coordinator at UNIOESTE and two PDE coordinators in the NREs surveyed were also subjects of the research.

As data collection instruments were used questionnaires with teachers and course completion articles developed by 47 Geography teachers who participated in the PDE during this period. UNIOESTE was the institution responsible for guiding and offering courses for these teachers enrolled in the program. It was found that the surveys have direct link with the existing problems in everyday teaching. The program is valued by teachers and coordinators of the program in the IES, as it favors the return to university and research. Another aspect is that, rarely, the PDE teacher can maintain this practice, given the working conditions in schools.

Keywords: PDE / PR; Continuing education; Geography.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Periodização da formação de professores no Brasil	22
Quadro 2: Estrutura organizacional do PDE.....	35
Quadro 3: Dados estatísticos do NRE de Francisco Beltrão	38
Quadro 4: Dados estatísticos do NRE de Dois Vizinhos.....	39
Quadro 5: NRE de Francisco Beltrão: participação dos professores do no PDE por área.....	40
Quadro 6: NRE de Dois Vizinhos: participação dos professores do no PDE por área.....	42
Quadro 7: Pesquisas na categoria: Educação Ambiental – 2007/2012	44
Quadro 8: Pesquisas na categoria: Metodologias de Ensino de Geografia – 2007/2012.....	51
Quadro 9: Pesquisas na categoria: Tecnologia e Geotecnologias – 2007/2012.....	57
Quadro 10: Pesquisas na categoria: Linguagem cartográfica – 2007/2012.....	59
Quadro 11: Pesquisas na categoria Educação Inclusiva – 2007/2012.....	60
Quadro 12: Cursos de formação continuada.....	62
Quadro 13: Indicativos de pontos positivos e negativos encontrados na pesquisa	63
Quadro 14: Sugestões de mudanças para o PDE	80
Quadro 15: Sugestões e/ou críticas dos professores das diversas áreas ao Programa...	80

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: NRE de Francisco Beltrão: participação dos professores de Geografia no PDE.....	41
Gráfico 2: NRE de Dois Vizinhos: participação dos professores de Geografia no PDE:.....	43
Gráfico 3: Como escolheu seu tema de pesquisa.	64
Gráfico 4: O sentido do PDE para o professor.	68
Gráfico 5: O significado do PDE para o professor	69
Gráfico 6: Objetivo ao participar no PDE	70
Gráfico 7: Contribuições do PDE na escola	71
Gráfico 8: Objetivo da escolha do tema de pesquisa	72
Gráfico 9: O PDE contribui para:	72
Gráfico 10: Mudanças ocorridas na prática após o PDE.....	73
Gráfico 11: Tempo de carreira como professor.....	74
Gráfico 12: Mudanças ocorridas na vida após o PDE	75
Gráfico 13: Avaliação do PDE	76
Gráfico 14: Aprendeu com o PDE	78
Gráfico 15: O PDE deixou a desejar	79

LISTA DE SIGLAS

APP – Associação dos Professores do Paraná

DCE – Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná

EMBAP – Escola de Música e Belas Artes do Paraná

FAFIPA – Fundação de Apoio à FAFIPA

FAFIPAR – Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá

FAFIUV – Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória

FAP – Faculdade de Artes do Paraná; **FECILCAM** - Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão;

GTR – Grupo de Trabalho em Rede

IES – Instituições de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes de Base

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NRE – Núcleo Regional de Educação

PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

SACIR – Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede

SEED – Secretaria de Estado da Educação

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro Oeste

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO NO BRASIL E NO ESTADO DO PARANÁ	16
1.1 Caminho percorrido, debates necessários sobre a formação de professores no Brasil... ..	16
1.2 Principais parâmetros da formação continuada de professores	25
1.3 Alguns aspectos sobre a formação de professores no Paraná.....	29
1.4 O PDE Enquanto Programa de Formação	33
 CAPÍTULO II FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO SUDOESTE DO PARANÁ: NRES DE FRANCISCO BELTRÃO E DOIS VIZINHOS	 40
2.1 As produções dos professores de Geografia PDE dos NREs de Francisco Beltrão e Dois Vizinhos	45
2.2 A descontinuidade das pesquisas	63
 CAPÍTULO III O PDE NA VISÃO DO PROFESSOR PARTICIPANTE	 67
3.1 A realidade do PDE apresentada pelos professores	67
3.2 A situação atual do PDE.....	81
3.3 Indicativos do processo	83
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 85
 REFERÊNCIAS.....	 88
 ANEXOS	 92
 APÊNDICES	 99

INTRODUÇÃO

No Paraná, as discussões iniciais do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), originam-se da criação do plano de carreira de professores do estado, de acordo com o qual, por meio do PDE, o professor muda de nível na carreira. As discussões iniciaram em 2003, com o principal propósito de valorizar a educação no estado do Paraná. O PDE consiste numa parceria entre a Secretaria do Estado da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior e foi implantado, efetivamente, em 2006, com a primeira turma em cada NRE, de Francisco Beltrão e Dois Vizinhos, efetivadas em 2007. É realizado em parceria com as universidades federais e faculdades do estado do Paraná. Na formação do PDE, o professor realiza pesquisa de intervenção na escola em que atua, busca, através de intervenção pedagógica, solucionar problemas e proporcionar nova experiência na disciplina que ministra.

A iniciativa de pesquisar o PDE surgiu a partir de projetos de formação continuada, no Grupo de Pesquisa RETLEE (Representação, Espaço, Tempo e Linguagens em Experiências Educativas), composto por professores e alunos da UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, bem como resultado de iniciação científica sobre formação de professores e especificamente sobre as Diretrizes Curriculares de Geografia, concluído no ano de 2009. O PDE é um Programa de implantação das DCEs com o intuito de possibilitar novas pesquisas para melhoria da prática pedagógica.

Nesta dissertação, objetivamos apresentar perspectivas e concretudes de mudanças na prática pedagógica do professor de Geografia do Paraná, por meio de sua formação no PDE, baseado nos trabalhos de pesquisa realizados durante a participação no Programa, bem como conhecer as características dos professores participantes.

Mencionamos, através do estudo dos artigos, o que tem sido realizado nas pesquisas do ensino de Geografia no PDE. Identificamos problemas na prática da sala de aula ao ensinar a Geografia bem como quais são as possibilidades de mudanças visando transformações ou apontamentos da transposição didática do ensino desta Ciência com este Programa.

A pesquisa foi desenvolvida por meio da análise dos artigos apresentados pelos professores de Geografia ingressantes no curso PDE de 2007 a 2012, totalizando 47 artigos, nos NREs de Francisco Beltrão e Dois Vizinho, e por meio de questionários a

professores, autores dos artigos, a respeito da formação que receberam durante o curso e os efeitos na melhoria da prática no ensino de Geografia. Dos 47 questionários entregues, 13 responderam ao questionário. Outros questionários foram respondidos por 55 professores das diversas áreas do conhecimento, ingressantes no PDE em 2014, com a finalidade de entender como está o Programa neste momento. Foram entregues 88 questionários, e destes, 55 retornaram respondidos.

No primeiro capítulo, intitulado “Um olhar para a formação de professores e a educação no Brasil e no estado do Paraná”, abordamos quatro momentos da formação de professores. Para contextualização, utilizamos como base teórica Imbernón (2010); Nóvoa (1995), Shigunov Neto e Maciel (2004), Contreras (2012) e Garcia (1995). Abordamos os principais acontecimentos da história da formação de professores no Brasil, a partir do ano de 1827, com base em Saviani (2009, 2012, 1991), Tanuri (2000), Werle (2005) e Romaneli (2002). Contextualizamos a formação de professores na educação do Paraná, subsidiados por Wachowicz (1984) e Miguel (1991, 2008). Abordamos também a formação continuada de professores, com base na fonte de Gatti (2008), Kadri, Campos e Souza (2011), Bach e Santos (2011), Candau (2009) e no Relatório Victor Civita (2011).

No segundo capítulo, intitulado “Formação continuada de professores no Sudoeste do Paraná: NREs de Francisco Beltrão e Dois Vizinhos”, realizamos o levantamento dos artigos dos professores PDE de 2007 a 2012, organizamos os trabalhos em 5 categorias para discussão e optamos por destacar, nas pesquisas dos professores, o objetivo, a metodologia utilizada e os resultados alcançados.

No terceiro capítulo, intitulado “O PDE sob o ponto de vista do professor participante”, apresentamos dados referentes ao PDE, de acordo com os questionários dos professores, em que expomos resultados de 13 questionários com indicativos dos caminhos que o PDE de Geografia percorreu durante os anos de 2007 a 2012.

O PDE caracteriza-se, no Paraná, como principal Programa de Formação Continuada. Nesta pesquisa esclarecemos alguns aspectos da formação dos professores da educação básica, entretanto, algumas alterações são necessárias para melhor resultado desta formação. Em nossa pesquisa elencamos alguns fatores que justificam tais mudanças e possíveis sugestões.

I UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO NO BRASIL E NO ESTADO DO PARANÁ

1.1 Caminho percorrido, debates necessários sobre a formação de professores no Brasil

Para Garcia (1995), a formação de professores significa a profissionalização dos sujeitos responsáveis pela educação das gerações futuras e contempla uma interação entre formando e formador, com intercâmbio dos dois sujeitos. “[...] representa um dos elementos fundamentais através dos quais a Didáctica [sic] intervém e contribui para a melhoria da qualidade do ensino” (GARCIA, 1995, p. 23).

A formação de professores precisa ser um processo contínuo, aliando a formação inicial e permanente; “não se pode pretender que a formação inicial ofereça ‘produtos acabados’, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional” (GARCIA, 1995, p. 27).

Neste capítulo buscaremos compreender os caminhos percorridos pela formação de professores no Brasil.

Em termos gerais, o profissionalismo na docência implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado de trabalho. Ser um profissional, portanto, implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competentes em um determinado trabalho, além de nos ligar a um grupo profissional organizado e sujeito a controle (IMBERNÓN, 2010, p. 26).

A importância do profissionalismo na educação está na ação direta dos professores nas relações com a comunidade, na emancipação dos sujeitos para se tornarem menos “dependentes do poder econômico, político e social” (IMBERNÓN, 2010, p. 29).

No Brasil, a década de 1990 foi marcada pela expansão de instituições de ensino. Atrelado a isso, eram desenvolvidas políticas educacionais neoliberais¹.

¹ “O neoliberalismo é um projeto político, econômico e social de caráter hegemônico que está fundamentado na subordinação da sociedade ao mercado livre e à não-intervenção do poder público, sendo o mercado livre responsável pela preservação da ordem social” (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2004, p.36).

A educação desempenha papel fundamental e estratégico na construção dessa hegemonia neoliberal, entre outros fatores, por dois motivos: atrela a educação pública aos interesses neoliberais de preparação para o mercado de trabalho, a educação é utilizada como veículo de transmissão dos ideais neoliberais (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2004, p. 45).

Para Contreras (2012), a realidade brasileira buscou, depois da ditadura militar, um avanço na educação, porém os ideais neoliberais impossibilitaram tais formulações. Para o autor, isso é visível nas propostas do Governo para a formação de professores.

[...] percebe-se a incorporação dos discursos e da apropriação de certos conceitos que, na maioria das vezes, permanecem como retórica. É o caso, por exemplo, do conceito de professor reflexivo, que suporia significativa alteração nas condições de trabalho dos professores nas escolas com tempo e estabilidade, ao menos, para a reflexão e a pesquisa da prática viessem a se realizar. Ou, são efetivamente implantados, como políticas de formação continuada, mas fragmentadas e externas ao contexto escolar. Ou ainda as reformas na formação inicial que estão configurando um aligeiramento geral, acompanhadas de explícitas e às vezes sutis desqualificações das universidades para realizar essa formação, e mesmo da desqualificação e da falta de incentivos para as pesquisas sobre formação de professores que estas têm realizado em escolas públicas, gerando significativo conhecimento sobre as necessidades para as políticas de formação e de desenvolvimento profissional dos professores, das escolas e mesmo dos sistemas de ensino (CONTRERAS, 2012, p. 22-23).

A educação e a formação de professores, realizadas de forma inadequada à realidade da educação brasileira, não solucionam os problemas e ainda geram outros como a culpa atribuída aos professores², que são também vítimas do formato adotado de formação rápida, porém ineficaz.

O sistema educativo é um componente da administração, cuja missão é executar leis e promover políticas. Formalmente a responsabilidade de pensar o futuro pertence ao parlamento e ao governo, que devem apresentar projectos (sic), leis e decisões a aplicar nas escolas (NÓVOA, 1995, p. 30).

Para Nóvoa (1995), a condição de profissão do professor deve ser entendida de forma que se dê a autonomia necessária para o trabalho a ser desenvolvido na educação.

² Contreras (2012), faz uma abordagem a respeito do professor reflexivo, a partir de Shön (1983;1992). Contreras destaca como os professores dariam conta das situações enfrentadas no âmbito escolar, que fogem a questões técnicas, situações “incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor” (CONTRERAS, 2012, p.119).

A profissão de professor originou-se na segunda metade do século XVIII³. A gênese da profissão docente encontra-se na religião, pois os professores pertenciam às congregações religiosas. Assim:

Inicialmente a função docente desenvolve-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente (NÓVOA, 1995, p. 15).

No final do século XVIII, os professores são submetidos a avaliações do Estado e precisam amoldar-se às condições impostas, eram avaliados nas habilitações, idade, comportamento moral, entre outros. A partir de então, já não é mais permitido que professores trabalhem sem apresentação da licença, um comprovante fornecido pelo Estado. Tal documento definia o perfil e as competências, era base para o recrutamento dos professores. Um apoio para o Estado e também para o professor, que passa a ter legitimidade oficial em sua atividade (NÓVOA, 1995).

No século XIX, a procura pela escola aumenta, esta passa a ter valorização social, consequentemente, aumenta a necessidade de professores. Com a junção de interesses do Estado e dos professores são criadas instituições de formação. A criação das Escolas Normais constitui-se numa etapa decisiva do processo de profissionalização dos professores e também de maior controle estatal.

Em meados do século XIX, os professores não eram considerados burgueses nem povo, não chegavam a ser intelectuais, mas detinham algum conhecimento e esses fatores levavam o professor ao isolamento social. Essas indefinições na profissão condicionaram a profissão docente a um processo de feminização, o que se torna bem visível na passagem para o século XX (NÓVOA, 1995).

De acordo com Saviani (2009), no Brasil, após a independência, em 1822, houve a preocupação com a organização da instrução escolar, com a periodização do processo. Como marco inicial, no ano de 1827, o primeiro período de formação de professores (1827-1890) culminou com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de

³ De acordo com Saviani (2008) no Brasil, na época colônia de Portugal, as principais formas de educação davam-se pela mediação dos jesuítas, que vieram catequizar o povo indígena.

outubro de 1827, que cria escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. A formação de professores aparece marcando o início do período, o destaque é para os ensinamentos básicos, como vemos no seu Art. 6º.

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (BRASIL, 1827, p. 1).

A Lei das Escolas de Primeiras Letras determina que os professores sejam preparados para trabalhar nas capitais de províncias, cidades e vilas populosas, exige deles preparo didático.

Em 1834 é adotado, no Brasil, o sistema de formação de professores seguindo os moldes europeus; criam-se as Escolas Normais para a preparação de professores primários. A maioria das províncias adotou esse meio, e o Paraná o fez em 1870.

O segundo período estabelecido como de expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932) foi descrito por Saviani (2009) como marcado pela mudança, preconizada pela reforma ocorrida na instrução pública de São Paulo.

A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal - na verdade a principal inovação da reforma. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular e preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores (SAVIANI, 2009, p. 145).

A escola modelo de São Paulo recebeu professores de todo o país, “[...] para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam ‘missões’ de professores paulistas. Dessa forma, o padrão da Escola Normal tendeu a se firmar e se expandir por todo o país” (SAVIANI, 2009, p. 145).

O terceiro período, segundo Saviani (2009), indica a organização dos Institutos de Educação (1932-1939)⁴ a partir da criação do Instituto de Educação do Distrito Federal, criado por Anísio Teixeira e pelo Instituto de Educação de São Paulo, implantado, em 1933, por Fernando de Azevedo, ambos seguindo os ideais da Escola Nova⁵.

Anísio Teixeira propôs uma reformulação na educação, transformando as Escolas Normais em Escolas dos Professores, com currículos para as diversas áreas, do ensino, com enfoque para: “a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação” (SAVIANI, 2009, p. 145). Fernando de Azevedo, em São Paulo, também aderiu a essas mudanças e em 1934, incorporadas “à Universidade de São Paulo, passando a responsabilizar-se pela formação pedagógica dos alunos das diversas seções da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que pretendessem licença para o magistério” (TANURI, 2000, p.73).

O quarto período (1939-1971), conhecido pela organização, implantação e consolidação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura marcam o início dos cursos superiores, e a consolidação das Escolas Normais.

Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935 (SAVIANI, 2009, p. 146).

⁴ De acordo com Saviani, a década de 30 também proporcionou, em nível nacional inúmeras mudanças. “Em relação ao momento de 30, eu o tomo justamente porque o movimento da Escola Nova toma força no Brasil exatamente a partir daí. A Associação Brasileira de Educação, ABE, foi fundada em 1924 e, num certo sentido, aglutinou os educadores novos, os pioneiros da educação nova, que vão depois lançar seu manifesto, em 1932, e vão travar em seguida uma polêmica contra os católicos, em torno do capítulo da educação, da Constituição de 34. Esse momento, 1924, com a criação da ABE, 1927, com a I Conferência Nacional da Educação, 1932, com o lançamento do manifesto dos pioneiros, é marco da ascendência escolanovista no Brasil, movimento este que atingiu o seu auge por volta de 1960, quando, em seguida, entra em refluxo, em função de uma nova tendência da política educacional, que a gente poderia chamar de ‘os meios de comunicação de massa’ e ‘as tecnologias de ensino’ (SAVIANI, 1991, p. 61).

⁵ Os métodos usados, inicialmente no Distrito Federal e em São Paulo, foram-se também dissipando por volta 1940, chegando a Alagoas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Santa Catarina e Sergipe (TANURI, 2000).

Surgiram, em seguida, os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, “generalizados para todo o país a partir do Decreto-lei n.1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil” (SAVIANI, 2009, p. 146).

De acordo com Saviani (2009), a formação de professores adotou o modelo conhecido como esquema 3 + 1, em que três anos eram para o estudo de disciplinas específicas e um ano para formação didática. Porém, ao adotar esse esquema de formação generalizado, a formação de professores perdeu sua referência de origem, “[...] cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos” (SAVIANI, 2009, p. 146). Ficando as disciplinas de formação didática restritamente ligadas à teoria trabalhada no último ano do curso de formação de professores.

Não obstante, durante a “I Conferência Nacional de Educação, convocada pelo governo federal em 1941, evidenciou preocupações relativas à ausência de normas centrais que garantissem uma base comum aos sistemas estaduais de formação de professores” (TANURI, 2000, p.75).

Com o golpe militar de 1964, a educação brasileira foi reformulada. “O governo militar não considerou modificá-la totalmente mediante a aprovação de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional” (SAVIANI, 2005, p. 34). Foram criadas duas novas leis para tais ajustes, a “Lei n. 5.540/68, que reformulou o ensino superior, e pela Lei n. 5.692/71, que alterou os ensinos primário e médio modificando sua denominação para ensino de primeiro e de segundo grau” (SAVIANI, 2005, p. 34-35).

Durante o período militar, “[...] ocorreu uma valorização da racionalidade, eficiência, controle e centralização de decisões no poder executivo sob a justificativa de modernização” (WERLE, 2005, p. 47). O ensino, durante este período, pretendia atender às demandas técnicas e econômicas do país, criando mão de obra especializada para atender aos anseios industriais do país, que queriam o crescimento e reconhecimento mundial na época.

O sistema educacional brasileiro foi marcado por dois momentos, após 1964.

O primeiro corresponde àquele em que se implantou o regime e se traçou a política da recuperação econômica. Ao lado da contenção do ritmo do crescimento da demanda social de educação, o que provocou, conseqüentemente, um agravamento da crise do sistema educacional, crise que já vinha de longe (ROMANELLI, 2002, p. 196).

Tal crise foi influente para a “assinatura de vários convênios entre MEC e seus órgãos e a *Agency for International Development* (AID) - para assistência técnica e cooperação financeira dessa agência à organização do sistema educacional brasileiro” (ROMANELLI, 2002, p. 196).

[...] o segundo momento começou com as medidas práticas, a curto prazo, tomadas pelo Governo, para enfrentar a crise, momento que se consubstanciou, depois no delineamento de uma política de educação que já não via apenas na urgência de se resolverem problemas imediatos, ditados pela crise, o motivo único para reformar o sistema educacional (ROMANELLI, 2002, p. 196).

Nesse período, a educação brasileira passou por crise oriunda da década de 50 e só se agravou. A solução surgiu, em 1965, quando o Governo criou o salário-educação e passou a ser “[...] o órgão central coordenador da captação de recursos e também [com] a função de órgão controlador e fiscalizador de sua aplicação” (ROMANELLI, 2002, p.216).

O quinto período, de 1971 a 1996, foi marcado pela substituição da Escola Normal pela habilitação específica de magistério.

O golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino. Em decorrência, a lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971) modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. [...] A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante (SAVIANI, 2009, p. 147).

Para Saviani (2009), o ano de 1979 foi um marco para a concepção histórico-crítica⁶, pois, com abordagem dialética, a educação passa a ter discussões coletivas e amplas.

⁶ O surgimento da concepção histórico-crítica dá-se basicamente com movimento em 1968, em uma tentativa revolucionária cultural de jovens, que se iniciou basicamente na França e se disseminou, chegando ao Brasil. “Esse movimento pretendia realizar a revolução social pela revolução cultural [...]”

A Constituição Federal de 1988, em seu Capítulo III, trata da Educação, da Cultura e do Desporto e, no Art. 205, apresenta a educação como direito de todos e dever do Estado e da família; será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Mesmo com a formação para o trabalho ainda presente no texto, ameniza a formação técnica para mão de obra.

Na década de 90, a política educacional brasileira

[...] produziu-se através de farta legislação, diretrizes curriculares nacionais e mecanismos operacionais e organizacionais. A implementação da política educacional nacional para a educação básica e superior acabou garantindo as condições políticas e ideológicas, dentro do campo educacional, para o sucesso do processo de abertura econômica, de consolidação da internacionalização da economia, do processo de flexibilização e desregulamentação institucional, de privatização e dinamização de controles estatais privados, e de criação de agências reguladoras nacionais em todos os setores econômicos e sociais (DEITOS e XAVIER, 2006, p. 73).

É também no início da década de 1970 que começam as discussões referentes à formação continuada de professores que, na década de 1980 e 1990, tornam-se mais acentuadas.

O Sexto período (1996-2006) evidencia o advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e novo perfil do curso de Pedagogia. A educação no Brasil é marcada principalmente pela elevação da formação de professores ao nível Superior. É criada a nova LDB, promulgada em 20 de dezembro de 1996; trata sobre a formação de professores e nos artigos 61, 62 e 63, a Lei estabelece que a formação de professores do magistério seria de nível superior.

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I** - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II** - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

abrangia, portanto, não apenas a escola, mas todo o âmbito da cultura” (SAVIANI, 2012, p. 57). A expressão concepção histórico-crítica procurava reter o caráter crítico de articulação com os condicionantes sociais que a visão reprodutivista possuía. “Os críticos reprodutivistas têm dificuldade em dar conta das contradições exatamente porque elas se explicitam no movimento histórico” (SAVIANI, 2012, p. 61).

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63º. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996, p. 22-23).

A formação continuada de professores, cuja periodização apresentamos no quadro seguinte, passa a ser responsabilidade dos institutos superiores de educação.

Quadro 1: Periodização da formação de professores no Brasil

Período	Anos	Identificação	Características
1º Período	1827-1890	Ensaaios intermitentes de formação de professores	— Lei das Escolas de Primeiras Letras — Escolas Normais
2º Período	1890-1932	Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais	— Expansão da Escola Normal pelo país
3º Período	1932-1939	Organização dos Institutos de Educação	— Reformas educacionais de Anísio Teixeira — Escola Nova
4º Período	1939-1971	Organização, implantação e consolidação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura	— Formação 3+1 — Golpe Militar de 64
5º Período	1971-1996	Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério	— Constituição de 88 — Início das discussões sobre Formação continuada
6º Período	1996-2006	Adventos dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e novo perfil do curso de Pedagogia	— LDB — Formação continuada passa a ser responsabilidade de IES

Fonte: SAVIANI, 2009, p. 143-144. Org.: BIZ, Ana, C. 2014.

No quarto período, o destaque para modelo de formação 3+1, que foi criado como forma de aligeiramento da formação dos professores e o sexto período, com a LDB, a formação continuada de professores passa a ser responsabilidade das IES. Neste contexto, no Paraná, em 2003, iniciaram as discussões sobre o Programa de

Desenvolvimento Educacional (PDE), objeto desta pesquisa como formação continuada.

1.2 Principais parâmetros da formação continuada de professores

A formação continuada de professores surge inicialmente como uma forma de treinamento ou capacitação como uma saída para a qualificação profissional.

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a idéia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais (GATTI, 2008, p. 58).

A formação continuada de professores está sendo vista apenas como um complemento da formação inicial, como algo para suprir o que não foi acabado, corroborando com a ideia de Gatti (2008), que é “[...] o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais” (GATTI, 2008, p. 58).

Para Imbernón (2010a), os últimos 30 anos do século XX deixaram um legado de muitos avanços no campo da educação continuada. Porém, para o autor, desde o início do século XXI, a formação de professores vem retrocedendo. Muito se avançou e houve êxito no campo da formação continuada, porém algo está se perdendo. Para o autor, o que temos, neste momento, é muita formação e pouca mudança.

A formação continuada pode ser vista como um desenvolvimento que o professor tem durante sua carreira profissional, como uma continuação da formação inicial do professor.

[...] o discurso da formação continuada surge com a intenção de adequar os professores aos tempos atuais facilitando o aperfeiçoamento de sua prática educativa e adaptá-la às necessidades presentes e futuras. Historicamente, a formação de professores fundamentada na racionalidade técnica e sua visão determinista e uniforme da tarefa de ensinar, reforçada pelos processos de pesquisas positivistas e quantitativos, potencia modelos de treinamento que

perduram até a contemporaneidade (BACH e SANTOS, 2011, p. 5780).

A formação continuada proporciona ao professor a oportunidade de reflexão, aprofundamento do seu conhecimento e análise das conjunturas em que se encontra a sua realidade escolar.

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre conhecimentos e práticas, de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional. É nessa perspectiva que acredito ser necessário pensar os processos de formação continuada e, a partir dela, incorporar diferentes estratégias, tanto presenciais como à distância (CANDAU, 2009 p. 70).

A formação continuada de professores é um debate recente no campo das pesquisas educacionais. Uma formação voltada para a realidade da escola e para o exercício do profissional da educação.

A partir de Garcia (1995), o termo formação continuada pode ser substituído pelo termo desenvolvimento profissional de professores, ou seja,

[...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera a caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores (GARCIA, 1995, p. 137).

Por sua vez, o documento síntese do PDE/PR/2012 traz a seguinte definição:

Conceituamos como Formação Continuada, no âmbito desse Programa, 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 suas práticas educativas, reflexão sobre os currículos das Licenciaturas e sua avaliação e de mais 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 (PDE, 2012, p. 4).

Esta pesquisa aborda como a formação continuada apresenta-se na prática do PDE, no Paraná, e como ela é descrita em seu documento norteador.

De acordo com o *Relatório de formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*⁷, de 2011, a questão da formação continuada, no Brasil, tem despertado, no meio acadêmico amplos debates; isso faz com que essas políticas tenham maior visibilidade. O relatório defende também a ideia de que a formação continuada de professores seja de forma gradual, não de forma rápida, em pouco tempo ou com debates superficiais.

A década de 1990 foi marcada por várias mudanças educacionais ocorridas, entre elas, a implantação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Com o intuito da implementação adequada dos PCNs, o MEC passou a preocupar-se com uma Formação Continuada de Professores que consolidasse os Parâmetros, com vistas a unificar o sistema educacional brasileiro. Isso tudo porque a preocupação do MEC era de reduzir os números negativos da educação. Pretendia através da formação continuada reduzir o analfabetismo e o fracasso escolar.

No Brasil, “foi empreendida uma série de reformas que, privilegiando o ensino fundamental, implicaram uma nova regulação educativa, na qual três aspectos destacavam-se: a gestão local, o financiamento por aluno e a avaliação dos resultados escolares. Coube ao MEC coordenar a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), no qual se delineavam as diretrizes para que se pudesse oferecer, com equidade, um ensino fundamental de boa qualidade. Nele, uma nova visão de Educação era apresentada, buscando articular aspectos estratégicos distintos como a formação dos professores, o desenvolvimento institucional, a gestão e os incentivos a serem dados ao ensino-aprendizagem. Balizavam as propostas algumas experiências em andamento em vários países da América Latina e também medidas tomadas em países desenvolvidos para aprimorar seus indicadores educacionais. As principais reformas educacionais repercutiram fortemente nos estados e municípios e chegaram, inclusive, até as escolas, com implicações para o professorado” (RELATÓRIO FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 29).

Em 2003, foi criado o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, compreendendo:

⁷ Relatório realizado pela Fundação Carlos Chagas, por encomenda da Fundação Victor Civita.

(a) o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais; (b) os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e (c) a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores (RELATÓRIO FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 38-38).

Com o intuito de estabelecer um programa nacional de formação continuada, visando a melhoria da prática do professor em sala de aula, surge a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, em julho de 2004, “como resposta à necessidade de articular a pesquisa, a produção acadêmica à formação dos educadores, processo que não se completa por ocasião do término de seus estudos em cursos superiores” (MEC, 2006, p. 03). A Rede é uma integração entre MEC, Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. As universidades públicas estaduais e federais que fazem parte da rede montam materiais de orientação aos professores, que podem realizar estudos à distancia ou semipresenciais.

A atual política parte dos seguintes princípios: a formação do educador deve ser permanente e não apenas pontual; formação continuada não é correção de um curso por ventura precário, mas necessária reflexão permanente do professor; a formação deve articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvidas na Universidade; a formação deve ser realizada também no cotidiano da escola em horários específicos para isso, e contar pontos na carreira dos professores (MEC, 2006, p. 01).

Fazem parte da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica cinco grandes áreas, ou seja, Alfabetização e Linguagem, Educação Matemática e Científica, Ensino de Ciências Humanas e Sociais, Artes e Educação Física, Gestão e Avaliação da Educação; além disso, visa à dimensão integrada de formação, com concepção de formação de professores, inicial e continuada, que contemple a tematização de saberes e práticas, num contexto de desenvolvimento profissional permanente, implica considerar os estudantes como sujeitos nesse processo (MEC, 2006, p. 10).

1.3 Alguns aspectos sobre a formação de professores no Paraná

No Paraná, a partir de 1854 o ensino passa a ser obrigatoriedade para as crianças de 6 a 14 anos. Pais e tutores deveriam levar seus filhos para a escola; isentos apenas quando as famílias morassem a mais de uma légua da escola, ou se estivesse tendo aulas em casa ou em escolas particulares (WACHOWICZ, 1984).

Com a obrigatoriedade, o número de alunos aumentou, gerando necessidades e problemas. Os principais: a) falta de pessoal habilitado para o magistério; b) disseminação de pouca população por um vasto território; c) falta de meios materiais, dos pais e da escola; d) pouca importância que a população atribuía à cultura da inteligência.

O Paraná⁸ enfrentou sérios problemas nos cargos públicos, pois faltavam muitos profissionais, nas mais variadas áreas. O governador, Zacarias de Góis e Vasconcelos (1853-1855), faz o recrutamento de professores particulares “[...] para habilitação para o magistério” (WACHOWICZ, 1984, p. 45). Mesmo com a obrigatoriedade do ensino em 1854, as dificuldades eram muitas: falta de professores, os alunos moravam muito longe das escolas e não tinham possibilidade de frequentar a escola. A situação da província paranaense começou a organizar-se no século XX⁹, com secretários exercendo mandatos de quatro anos.

Em 1892 foi promulgada a Constituição Estadual, que faz do Paraná um estado da república. O governo de Francisco Xavier da Silva (1900-1904) lavra um decreto pondo em disponibilidade mais de 80 professores. O governo fica marcado pela geração de escola e pelo fato de não provê-las (WACHOWICZ, 1984).

De acordo com Wachowicz (1984), no primeiro ano de república, 76% das escolas estavam com o número de professores preenchidos, com o passar dos anos, aumentaram as escolas, mas não a quantidade de professores.

A Escola Normal aos poucos se configurou como instituição necessária para formar tecnicamente o professor. Com a criação dos grupos escolares, da seriação do ensino, do agrupamento dos alunos em classes segundo seu grau de adiantamento e o surgimento da figura do diretor da escola, cada vez mais se fez indispensável qualificar o professor (MIGUEL, 2008, p. 12).

⁸ A Província do Paraná foi criada em 1890, e enfrentou a falta de pessoas preparadas para preencher os cargos públicos.

⁹ Naquele momento o Paraná enfrentou duas Revoluções, a Federalista, de 1894 a 1895, e a guerra do Contestado, 1912 a 1915.

O modelo estabelecido por São Paulo¹⁰ - com a criação de “Grupos Escolares, seguindo uma tendência que acentua o critério de qualificação dos professores e a divisão técnica do trabalho escolar - concretizou-se no Paraná, em 1914, “com dificuldades de encontrar professores para todas as séries” (WACHOWICZ, 1984, p. 304).

Na década de 1920, são criadas escolas normais no interior do Estado, com altas expectativas sobre sua influência no ensino primário regional. Também em 1925, o concurso para professores primários na capital exigia o diploma de normalista, como requisito, o que já era lei, desde 1921(WACHOWICZ, 1984, p.320).

A educação no estado do Paraná, após a década de 30m, foi impulsionada por dois fatores fundamentais. Conforme Miguel (1997), o primeiro foi “o aumento crescente da população e a demanda por escolas” (MIGUEL, 1997, p. 50) e, segundo, “a concepção, por parte do governo, de que a instrução pública deveria organizar-se de acordo com os princípios de moralização e racionalização para a administração do estado” (MIGUEL, 1997, p. 50). Ou seja, o estado oferece escola para a população para que esta atenda a seus princípios.

As instituições de formação de professores, no Paraná, instaladas na década de 20, foram a Escola Normal Secundária de Curitiba, as escolas Complementares Normais de Guarapuava e de Jacarezinho. Muitas mudanças ocorrem após 1930, reorganizando o sistema educacional.

Nas décadas seguintes, 40 e 50, de acordo com Miguel (1997), a procura pela escola acentuou-se no estado, e a população passou a reivindicar mais escolas, conseqüentemente, mais professores.

O professor passa a fazer parte da “indústria de ensino” (WACHOWICZ, 1984, p. 351). Escola-empresa e o ensino um “produto da sociedade capitalista, que entende a produtividade como acumulação da mais-valia, e a exploração do trabalho” (WACHOWICZ, 1984, p. 356). O professor perde o envolvimento com o aluno, num processo que deixou de ser manufatura para ser indústria. A escola passa a funcionar como uma grande indústria, na qual um grupo prepara as aulas, outra reproduz.

¹⁰ De acordo com Wachowicz (1984), a professora Carolina Pinto Moreira foi designada pelo Paraná, em 07/08/1907, para ir a São Paulo conhecer a escola-modelo e trazer as informações ali recolhidas.

Dessa forma, o pessoal empregado nessa indústria do ensino, recebe salários correspondentes a expectativas mais baixas as de um professor. No contexto do ensino, a escola-empresa é um produto na sociedade capitalista, que entende a produtividade como a acumulação da mais-valia, e a exploração do trabalho (WACHOWICZ, 1984, p.356).

De acordo com Wachowicz (1984), o Paraná apresentava as mudanças resultantes do Golpe de 64. A sociedade passou a organizar-se e a estruturar-se pela divisão técnica e social do trabalho e isso tornou a escola uma fábrica de diplomas, consequentemente, com o aumento dessas demandas a qualidade do ensino diminuiu.

Wachowicz (1984) justifica a queda da qualidade de ensino pela aplicação da lógica do capitalismo industrial ao trabalho escolar. A autora ainda identifica, nesse momento duas contradições referentes ao trabalho do professor. A primeira, “[...] a demanda da população pela escola, conforme se verificou na campanha pelo ensino obrigatório, e na educação para adultos. Mas a formação social concreta não sustentava ainda esse interesse, permanecendo ainda sem solução alguns problemas” (WACHOWICZ, 1984, p. 352), um deles, era que as escolas ficavam longe dos núcleos populacionais. O segundo, “[...] o caráter da escola deveria ser cumprido pelo exercício da sua função técnica, segundo as expectativas do governo, as melhorias técnicas eram objeto de reformas que não ultrapassavam o plano formal, vindas do poder central, no exercício do autoritarismo e da crença no Estado-Razão” (WACHOWICZ, 1984, p. 355).

No estado do Paraná, de acordo com Nadal (2007), durante a gestão Lerner (1995-1998 e 1999-2002) foram organizadas algumas iniciativas para formação de professores, dentre elas, a Universidade do Professor, sediada em Faxinal do Céu, no município de Pinhão-PR, onde eram realizados encontros para formação continuada dos professores da educação básica. Essa iniciativa de Lerner foi muito criticada pelo seu sucessor, Roberto Requião, que apresentava propostas diferentes de formação de professores. E entre suas medidas, contrárias a Universidade do Professor, estabelece novo plano de carreira e novas propostas de formação continuada ao Paraná.

Assim, no Plano Estadual da Educação, de 2005, apresenta-se a seguinte proposta: “33-Estabelecer parcerias com as Instituições do Ensino Superior e outras, preferencialmente públicas, para a formação continuada dos trabalhadores em educação, assegurando aos mesmos a participação anual em Congressos, Simpósios, Seminários, Palestras, e outras formas de capacitação” (PARANÁ, 2005, p. 22).

Assim, as seguintes modalidades de formação têm sido oferecidas aos professores e escolas da rede estadual: Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE – operacionalizado pelas IES e diretamente ligado ao plano de carreira; Reuniões Pedagógicas, desenvolvidas nas escolas com seu coletivo em datas previstas em calendário escolar; Grupos de Estudo desenvolvidos aos sábados; Cursos e Simpósios relacionados às áreas do conhecimento ou às modalidades de ensino, desenvolvidos em Faxinal do Céu, CETEPAR ou outro local; Projeto Folhas no qual os professores, de acordo com sua iniciativa, podem produzir textos relacionados com o trabalho pedagógico dos conteúdos curriculares, socializando desse modo suas experiências e, também, o próprio Portal Dia-a-Dia Educação da SEED-PR, que funciona como ambiente colaborativo de aprendizagem disponibilizando não apenas informações como conhecimentos voltados a subsidiar o trabalho docente (NADAL, 2007, p. 8).

O Projeto Folhas teve início no ano de 2004 e trata-se de uma ação de formação continuada realizada através da construção de textos pedagógicos pelos professores da rede estadual de educação. Esses textos são desenvolvidos com a finalidade de auxiliar o professor em sala de aula e de propor aos alunos novas metodologias de ensino.

O processo de produção do Folhas ocorre da seguinte forma: produção individual; colaboração no ambiente escolar para leitura e sugestões; colaboração dos técnicos pedagógicos - SEED para leitura e sugestões; publicação no Portal da Educação. No Portal Dia-a-Dia Educação são disponibilizados os textos a todos os interessados.

De acordo com Cabarrão¹¹ (2010), o projeto Folhas, elaborado a partir das Diretrizes Curriculares, é tido como um instrumento fundamental na implementação das mesmas, como mais um recurso didático para os alunos e os professores do Ensino Médio.

Há, ainda, o Grupo de Estudos em Rede (GER), ambiente do portal <http://www.diaadia.pr.gov.br/>, uma ação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná que integra o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino. Caracteriza-se pela interação virtual entre os professores da Rede Pública de Ensino atuantes no ensino médio. O GER visa contribuir pedagogicamente nas discussões e análises realizadas pelos professores a partir dos materiais e recursos disponibilizados nesse ambiente virtual. O principal objetivo desse ambiente é subsidiar a Secretaria de Estado da

¹¹ Coordenação Pedagógica da SEED, 2010.

Educação para posterior tomada de decisões e implementação de ações para a melhoria do Ensino Médio no Paraná.

O portal <http://www.diaadia.pr.gov.br/> é de acesso à comunidade escolar; nele, os professores podem ter acesso a textos e materiais didáticos. O GTR, Grupo de Trabalho em Rede, faz parte da formação continuada do PDE, é um ambiente virtual onde os professores que participam do PDE podem interagir com os demais professores da rede, compartilhando experiências e textos.

1.4 - O PDE como Programa de Formação

O Programa Desenvolvimento Educacional (PDE), surgido a partir de 2007, constitui um programa de formação continuada realizado com os professores da educação básica do Paraná.

No Paraná, a partir de 2007, o PDE ganha destaque como projeto de formação continuada porque envolve a educação básica e a universidade. Com a homologação do novo plano de carreira do estado. O PDE se caracterizou-se como plano de progressão na carreira.

A Lei Complementar nº103¹², de 15 de março de 2004, instituiu e descreveu o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná.

Art. 11. 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, previsto nesta Lei, com critérios e formas a serem definidos por lei (PARANÁ, 2004, p. 3).

A discussão originada no coletivo da APP Sindicato ganhou visibilidade e culminou em reivindicações relativas à progressão de carreira e melhoria de salário. Assim, criado o Plano de Carreira que subsidia posteriormente a criação do PDE, que se apresenta como formação continuada e visa possibilitar ao professor realizar pesquisa com o auxílio de um orientador para qualificar-se e aprofundar seus conhecimentos por meio da pesquisa.

[...] o PDE é um programa de formação continuada implantado em 2006, envolve mais de 1000 docentes de instituições públicas de

¹² Anexo 1.

ensino superior, sendo 80% das Universidades e Faculdades Estaduais do Paraná e 20% das Universidades Federais, e cerca de cinco mil professores da rede pública estadual (KADRI; CAMPOS; SOUZA, 2011, p. 123).

O PDE é fruto de parceria entre a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, implantado no ano de 2006. A primeira turma iniciou efetivamente em 2007, já no segundo mandato do governador Roberto Requião (2007-2010). Pelo PDE o professor do Ensino Básico tem oportunidade de retornar à universidade para continuar sua formação.

O PDE tornou-se um Programa do estado do Paraná pela Lei Complementar nº 130¹³, de 14 de julho de 2010, com objetivo de proporcionar aos professores da rede pública de ensino básico novos conceitos teórico-metodológicos. Os requisitos para a entrada no Programa são:

Art. 9º. Para participar do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, o professor deverá:

I - ser professor efetivo do Quadro Próprio do Magistério da Rede Pública Estadual com Licenciatura Plena;

II - ter cumprido o estágio probatório;

III - ter alcançado, no mínimo, o Nível II, classe 8. (PARANÁ, 2010).

O PDE é realizado em parceria com as universidades federais e faculdades do estado do Paraná, num total de quatorze instituições: EMBAP - Escola de Música e Belas Artes do Paraná; FAFIPA - Fundação de Apoio à FAFIPA; FAFIPAR - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá; FAFIUUV - Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de União da Vitória; FAP - Faculdade de Artes do Paraná; FECILCAM - Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão; UEL - Universidade Estadual de Londrina; UEM - Universidade Estadual de Maringá; UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná; UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa; UFPR - Universidade Federal do Paraná; UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro - Oeste; UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná; UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

De acordo com o Documento Síntese, de 2012, os pressupostos do PDE se concentram-se:

¹³ Anexo 2.

a) no reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem; b) na organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes na Educação Básica; c) na superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua; d) na organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior; e) na criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber (PDE, 2012, p. 3-4).

A formação continuada ofertada pelo PDE ao professor do Ensino Básico vem como uma forma de solucionar as dificuldades que o professor encontra, em seu dia a dia, na escola.

Conceituamos como Formação Continuada, no âmbito desse Programa, 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 suas práticas educativas, reflexão sobre os currículos das Licenciaturas e sua avaliação e de mais 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 (PDE, 2012, p. 4).

A ação mútua entre escola e universidade proposta pelo PDE, dá oportunidade de conhecer os problemas apresentados na escola e na universidade, as dificuldades encontradas por alunos e professores. Outra característica importante dessa aproximação é o professor PDE trazer para a universidade a realidade da escola, considerando que, muitas vezes, o cotidiano universitário mostra realidades diferentes das que se apresentam na escola, muitas vezes, não coincidindo teoria e prática.

[...] o professor PDE iniciará suas atividades nesse processo de Formação Continuada elaborando um Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, a partir das linhas de estudos elaborada pela SEED, com base nas Diretrizes Curriculares do Estado (DCEs) em conjunto com o professor orientador das IES. O referido Projeto constitui uma proposta de intervenção na realidade escolar, a ser estruturada considerando os três grandes eixos que compõem o programa: I - Atividades de integração teórico-práticas. II - Atividades de aprofundamento teórico. III - Atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico (PDE, 2012, p. 4).

O professor PDE tem um período de afastamento da escola para realizar suas horas de formação continuada e para desenvolver sua pesquisa junto às universidades e ao professor orientador.

De acordo com Kadri; Campos; Souza (2011), o PDE é um Programa com duração de dois anos, totalizando uma carga horária de 935 horas. É realizado por seis universidades Estaduais e duas Federais do Paraná. Durante o primeiro ano de formação o professor pode afastar-se 100% de suas atividades e 25% no segundo ano.

Cada professor PDE realiza uma intervenção pedagógica na escola, onde implementa uma proposta que envolve alunos (em sua grande maioria) ou professores ou, no caso da gestão escolar, a administração escolar. Também, este professor produz material didático, artigo e forma com os seus pares da rede um grupo trabalho. Este grupo corresponde a uma atividade desenvolvida a distância, por um período médio de oito meses, e proporciona discussões sobre a proposta de pesquisa do professor PDE, onde (sic) também socializam as atualizações e inovações que passaram a conhecer nas IES. A atividade é denominada de Grupo de Trabalho em Rede – GTR e é desenvolvida no ambiente moodle, através da Internet (SILVA, 2009, p. 4277).

O professor PDE, mesmo estando afastando durante sua formação, está em contato direto com a escola, pois sua pesquisa é desenvolvida a partir de possíveis soluções para problemas ou novas práticas pedagógicas no ensino.

No primeiro ano de formação, os professores precisam concluir um total de 688 horas de atividades. De acordo com o Plano Integrado de Formação Continuada do PDE – Turma de 2014, os professores têm atividades correspondentes a 312 horas, no primeiro período - correspondente ao primeiro semestre - sendo distribuídas em: aula inaugural, seminário integrador (I), formação tecnológica (SACIR¹⁴), encontro de área, seminário temático, cursos oferecidos pelas IES, encontros para orientação e elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica.

No segundo período, ou segundo semestre, os professores têm uma carga horária de 376 horas, a ser cumprida em: cursos, encontros de área, atividades de inserção acadêmica, seminário integrador (II e III), encontros de orientação, formação tecnológica, elaboração de produção didático-pedagógica.

¹⁴ Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede.

No segundo ano de formação, carga horária é de 264 horas, distribuídas em: Grupo de Trabalho em Rede (GTR)¹⁵, encontros de orientação, implementação do projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, seminário de encerramento e elaboração do artigo final. Ao fim de dois anos, cumpre-se o total de 952 horas em atividades ofertadas pelo programa.

Quadro 2: Estrutura Organizacional do PDE

Eixo 1: atividades de integração teórico-práticas	São contemplados neste momento as propostas de: Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola , o processo de Orientação nas IES , Produção Didático-Pedagógica , direcionada para a Implementação do Projeto na Escola e Trabalho Final , considerado como trabalho de Conclusão do Programa.
Eixo 2: atividades de aprofundamento teórico	Neste eixo, os professores realizam: Cursos nas IES , Inserções Acadêmicas , Encontros de Área , Seminários Integradores PDE .
Eixo 3: atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico	No terceiro eixo, os professores realizam atividades de cunho tecnológico: SACIR , Ambiente Virtual de Aprendizagem da SEED , Grupo de Trabalho em Rede – GTR .

Fonte: PDE, 2012. Org.: BIZ, A. C, 2014.

No momento de inscrição para a seleção do PDE, o professor escolhe a partir de sua disciplina/área, uma linha de estudos¹⁶ em que desenvolverá sua pesquisa. Na Geografia, o professor tem opção de quatro linhas: Fundamentos teórico-metodológicos da Geografia; Tecnologias e Linguagens no Ensino de Geografia; Didática e Metodologia de Ensino da Geografia; Avaliação do Processo Ensino-aprendizagem na Disciplina de Geografia (PDE, 2014).

Todas as atividades explicitadas no eixo 1 do Quadro2 serão desenvolvidas pelo professor sob orientação do professor orientador da IES. A partir da linha e do projeto construído para a seleção, o professor desenvolve o Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, sobre uma situação problema da escola em que atua.

A Produção Didático-Pedagógica corresponde ao material didático elaborado pelo professor para a aplicação do Projeto de Intervenção Pedagógica.

¹⁵ Interação virtual entre os Professores PDE e os demais professores da Rede Pública Estadual.

¹⁶ Anexo 3, quadro com linhas de pesquisa do PDE.

Está prevista para o segundo período do Programa, com o acompanhamento do orientador e tem correlação direta com a implementação na escola. Portanto, o professor precisa ter clareza quanto à intencionalidade de sua produção, buscando a fundamentação teórica e os encaminhamentos metodológicos a serem apresentados, de forma a garantir a sua aplicabilidade na realidade escolar (PDE, 2014, s/p.).

A orientação aos professores é que essa produção seja utilizada para fins pedagógicos como: “cadernos pedagógicos, cadernos temáticos, unidades didáticas, mapas, atlas, produção de roteiros, vídeos e documentários para tv, entre outros” (PDE, 2012, s/p).

A Implementação do Projeto na Escola ocorre no terceiro período, nela, o professor retorna à sala de aula e realiza a aplicação de seu projeto.

A implementação visa principalmente enfrentar e contribuir para a superação das fragilidades e problemas apontados pelo Professor PDE no ensino de sua disciplina/área, na escola, para ser investigada no seu tema de estudo, com a finalidade de promover a melhoria qualitativa do ensino e da aprendizagem na escola de execução do Projeto (PDE, 2014, s/p).

Implementação significa ação prática do projeto de intervenção, por meio da produção pedagógica, visando à solução de problemas reais da escola em que atua o professor PDE. O Trabalho Final consiste num artigo científico, atividade realizada no quarto período e considerado como etapa conclusiva das atividades de aprofundamento do professor no PDE. O artigo deve contemplar: “a problemática estudada; os dados coletados em sua implementação e a análise consistente dos mesmos” (PDE, 2014, s/p).

No segundo eixo, estão relacionadas as atividades realizadas em conjunto com as IES colaboradoras do Programas.

As disciplinas, ou Cursos nas IES,

São cursos exclusivos do Programa, os quais irão abordar conteúdos referentes aos Fundamentos da Educação, à Metodologia da Pesquisa, à Metodologia de Ensino, à Produção Didático-pedagógica e aos conteúdos específicos das disciplinas/áreas de ingresso do professor PDE no Programa, sempre na sua relação com as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino (PDE, 2014, s/p.).

Inicialmente, os professores realizam os cursos que são ofertados em todas as áreas simultaneamente. Em seguida, são os cursos individuais por área. A Inserção Acadêmica corresponde às atividades que os professores desenvolveram na universidade. São participações em eventos, cursos, grupos de estudos, grupos de pesquisa e demais atividades acadêmicas desenvolvidas na área de produção do projeto.

Os Encontros de Área são atividades desenvolvidas nas IES com a finalidade de discutir os projetos e produções do professor, com possibilidades de debates sobre suas pesquisas com demais profissionais da área.

Os Seminários Integradores PDE são realizados pelos NREs com o intuito de informar os professores, esclarecer dúvidas, são encontros no início de cada novo período, nos quais são também esclarecidos os encaminhamentos do período que se inicia.

No eixo 3, estão concentradas as atividades tecnológicas que serão desenvolvidas pelo professor ao longo dos dois anos de formação no PDE.

O SACIR (Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede) é um sistema de rede que possibilita a interação e acompanhamento do cronograma das atividades, postagem das produções realizadas e interação com o orientador.

No Ambiente Virtual de Aprendizagem da SEED o professor realiza parte da “Formação Tecnológica: informática e SACIR, no primeiro período, e toda a Formação Tecnológica: Tutoria, no segundo período do Programa” (PDE, 2014, s/p).

O Grupo de Trabalho em Rede – GTR é desenvolvido no terceiro período do Programa. Por meio do GTR os professores que não fazem parte do PDE podem interagir com os professores PDE, os quais realizam estudos e discussões a respeito de suas produções no programa. Os objetivos do GTR são:

Possibilitar novas alternativas de formação continuada para os professores da Rede Pública Estadual; viabilizar mais um espaço de estudo e discussão sobre as especificidades da realidade escolar; Incentivar o aprofundamento teórico-metodológico nas áreas de conhecimento, através da troca de ideias e experiências sobre as áreas curriculares; socializar o Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola elaborado pelo Professor PDE com os demais professores da Rede; (PDE, 2012, s/p.).

O PDE propõe, por meio do GTR, que os professores da rede que não estão inseridos no Programa tenham uma opção de formação continuada realizada pelos professores PDE.

II FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO SUDOESTE DO PARANÁ: NRES DE FRANCISCO BELTRÃO E DOIS VIZINHOS

Buscamos por respostas sobre perspectivas e concretudes de mudanças na prática pedagógica do professor de Geografia do Paraná por meio da formação no PDE. Para tal foram consultados os trabalhos de pesquisa realizados, durante a participação no curso, e procuramos compreender, por meio de questionários, como os professores de Geografia participantes avaliam o processo.

Os professores de Geografia pesquisados pertencem aos Núcleos de Francisco Beltrão e Dois Vizinhos (Mapa 1), totalizando 47 professores. O núcleo de Francisco Beltrão jurisdiciona 20 municípios: Ampére, Barracão, Bela Vista da Caroba, Bom Jesus do Sul, Capanema, Enéas Marques, Flor da Serra do Sul, Francisco Beltrão, Manfrinópolis, Marmeleiro, Pérola do Oeste, Pinhal de São Bento, Planalto, Pranchita, Realeza, Renascença, Salgado Filho, Santa Izabel do Oeste, Santo Antônio do Sudoeste e Verê.

Quadro 3: Dados estatísticos do NRE de Francisco Beltrão.

Município	Escolas	Turmas	Alunos
Ampére	7	84	2.030
Barracão	6	63	1.304
Bela Vista da Caroba	1	23	459
Bom Jesus do Sul	2	22	470
Capanema	10	118	2.291
Enéas Marques	3	34	700
Flor da Serra do Sul	2	27	578
Francisco Beltrão	16	418	10.274
Manfrinópolis	2	20	381
Marmeleiro	3	58	1.373
Pérola do Oeste	3	42	736
Pinhal do São Bento	1	17	400
Planalto	6	61	1.319
Pranchita	3	32	609
Realeza	5	78	1.877
Renascença	1	40	786
Salgado Filho	2	30	563
Santa Izabel do Oeste	7	60	1.275
Santo Antônio do Sudoeste	10	117	2.500
Verê	4	46	776
Total	94	1.390	30.701

Fonte: <http://www.educacao.pr.gov.br/>. Org. Biz, A.C. 2015.

O NRE de Dois Vizinhos tem sob sua jurisdição 7 municípios: Boa Esperança do Iguaçu, Cruzeiro do Iguaçu, Dois Vizinhos, Nova Esperança do Sudoeste, Nova Prata do Iguaçu, Salto do Lontra e São Jorge d'Oeste.

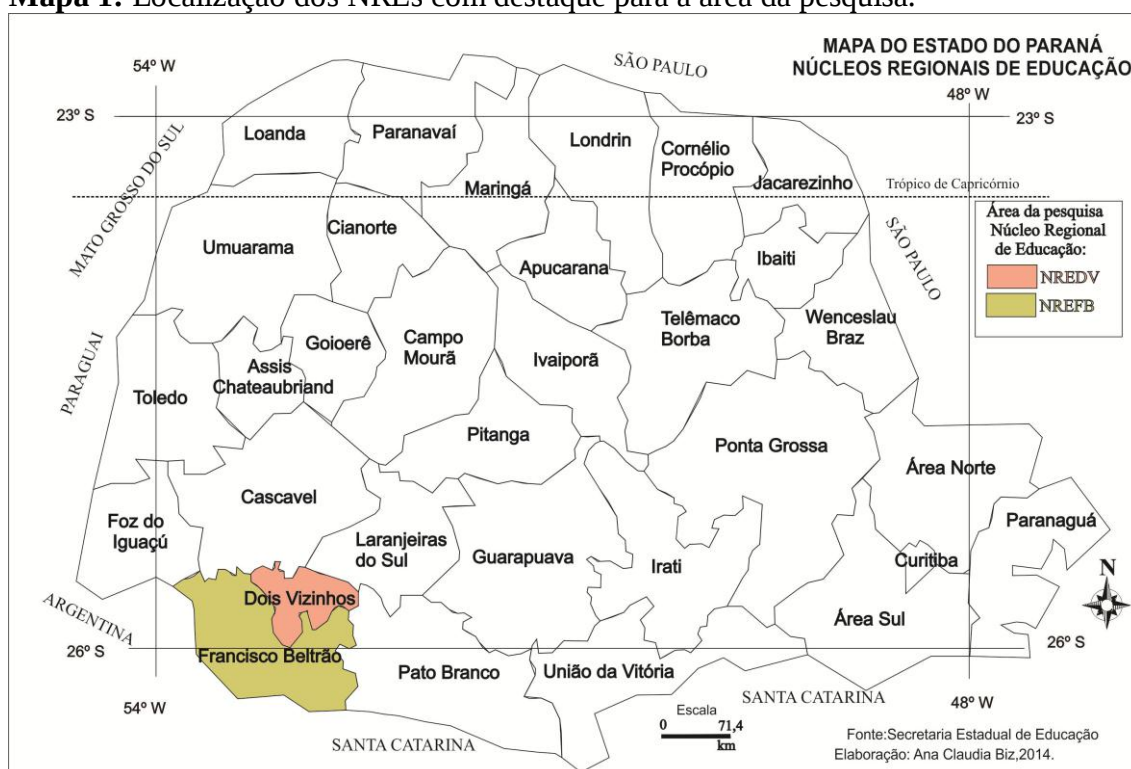
Quadro 4: Dados estatísticos do NRE de Dois Vizinhos.

Município	Escolas	Turmas	Alunos
Boa Esperança do Iguaçu	1	17	346
Cruzeiro do Iguaçu	2	24	488
Dois Vizinhos	11	167	4.261
Nova Esperança do Sudoeste	3	25	592
Nova Prata do Iguaçu	3	54	1.183
Salto do Lontra	9	73	1.418
São Jorge D'oeste	5	57	956
Total	34	423	9.244

Fonte: <http://www.educacao.pr.gov.br/>. Org. Biz, A.C. 2015.

Os núcleos de nossa pesquisa apresentam distinção nos números de escolas e alunos atendidos, porém, ambos estão localizados na região Sudoeste do Paraná.

Mapa 1: Localização dos NREs com destaque para a área da pesquisa.



O Núcleo Regional de Educação (NRE) de Francisco Beltrão, desde o ano de 2007, integra professores de Ensino Superior o PDE, orientados por professores

universitários da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO).

Quadro 5: NRE de Francisco Beltrão: participação dos professores no PDE por área.

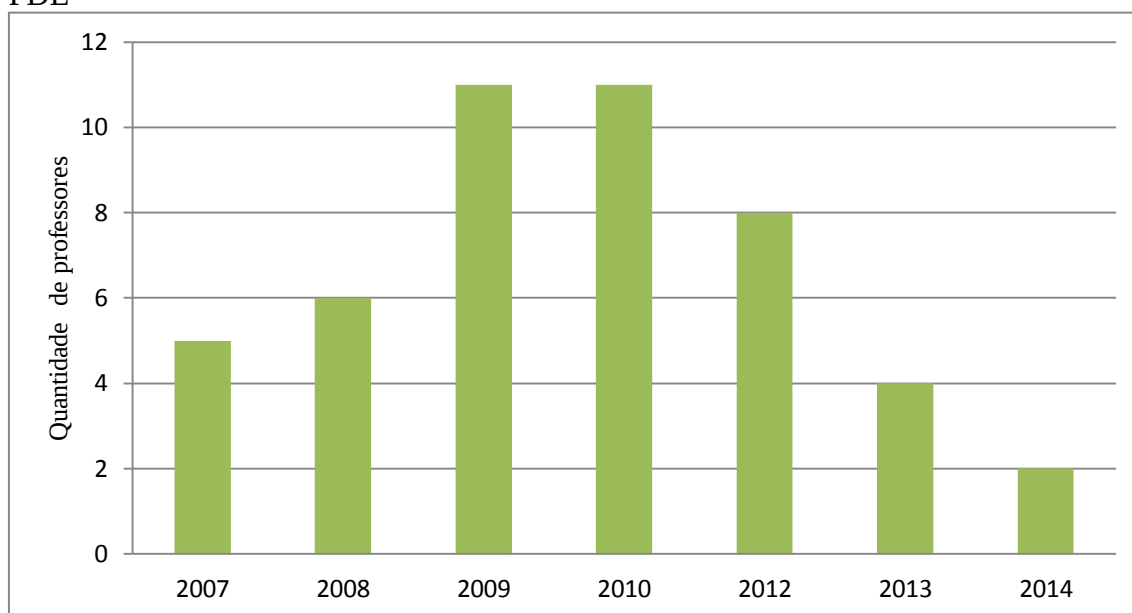
Área	2007	2008	2009	2010	2012	2013	2014	Total/Área
Artes	-	-	1	-	4	3	-	8
Biologia	2	1	1	3	5	4	-	16
Ciências	-	4	4	13	5	4	7	37
Educação Especial	3	1	5	2	1	4	6	2
Educação Física	5	5	8	15	7	6	3	49
Ensino Religioso	-	1	-	-	-	-	-	1
Física	-	-	-	2	1	2	2	7
Formação de Docentes	-	-	-	-	4	-	2	6
Geografia	5	6	11	11	8	4	2	47
Gestão Escolar	2	1	6	-	2	1	3	15
História	-	4	7	10	4	6	6	37
LEM (Língua Estrangeira Moderna)	-	1	3	1	7	10	4	26
Matemática	2	6	10	17	12	13	14	74
Pedagogia	1	3	9	9	4	6	5	37
Português	7	3	10	17	12	14	12	75
Química	2	1	4	2	2	-	2	13
Sociologia	-	-	-	-	-	-	1	1
Total por ano	29	37	79	102	78	77	69	471

Fonte: Pesquisa de campo, 2014. Organização: Biz, A. C, 2014.

De 2007 até 2014, o PDE vem trabalhando na formação dos professores do NRE de Francisco Beltrão; em 2007, fizeram parte do Programa, 29 (vinte e nove) professores da rede pública de Ensino Básico do Paraná. O PDE totaliza, em seis anos, 471 (quatrocentos e setenta e um) professores atendidos pelo Programa. As universidades UNIOESTE e UNICENTRO são as responsáveis pelo atendimento dos professores do PDE do núcleo de Francisco Beltrão através de orientação e oferta dos cursos.

O gráfico a seguir apresenta a quantidade de professores de Geografia participantes do PDE no NRE de Francisco Beltrão.

Gráfico 1: NRE de Francisco Beltrão: participação dos professores de Geografia no PDE



Fonte: Pesquisa de campo, 2014. Organização: Biz, A. C, 2014.

Em 2009 e 2010 o número de professores foi maior que nos outros anos, o movimento crescente de 2007 a 2010 torna-se decadente nos anos posteriores. A diminuição do número de professores participantes do programa também é vista no quadro geral de disciplinas participantes do PDE, no quadro 3.

De acordo com o NRE de Francisco Beltrão, isso ocorreu porque os professores de nossa região já estão formados há bastante tempo, devido ao curso de Geografia existir em Francisco Beltrão. Também porque, inicialmente, nos anos de 2007 e 2008 a participação dos professores contava com a realização de uma prova seletiva, sendo composta por questões de língua portuguesa e da disciplina específica de formação de cada professor. Essa prova era considerada difícil pelos professores e a minoria passava na seleção. A isso se dá o número de menor procura nos primeiro anos.

Em 2009, a seleção passa a ser feita através de análise de projeto e pontuação no plano de carreira. A partir de 2010, a seleção é feita pela análise do currículo, pontuação no plano de carreira, participação em formação continuada do estado e pós-graduação. Os professores que estavam em exercício possuíam todos os requisitos exigidos no ano de 2010, por isso neste ano foi o de maior participação dos professores. A partir de então, o número de participantes diminui pelo fato de a maioria dos professores de Geografia já terem participado do PDE.

A seguir, observamos o quadro de participação por área no Núcleo de Dois Vizinhos. Como percebemos, o NRE de Dois Vizinhos possui uma área de atuação menor que o NRE de Francisco Beltrão.

Quadro 6: NRE de Dois Vizinhos: Participação dos professores no PDE por área.

Área	2007	2008	2009	2010	2012	2013	2014	Total/área
Artes							2	2
Biologia		2			1	1		4
Ciências	1	1		7	5		1	15
Educação Especial			1			1	1	3
Educação Física	1	3	6	1	2	2	2	17
Física						1		1
Filosofia			1					1
Formação de Docentes						1		1
Geografia		1	4	5		3	2	15
Gestão Escolar		1	1			3		5
História	2	2	1	6	3	2	2	18
LEM (Língua Estrangeira Moderna)	2			2	1	4	1	10
Matemática	3	3	1	3	1		4	15
Pedagogia		1	4	3	1	2	4	15
Português	1	1	7	5	8	6	3	31
Química		1		2			2	5
Professor com área não identificada ¹⁷	2	3	4					9
Total por ano	12	19	30	34	22	26	24	167

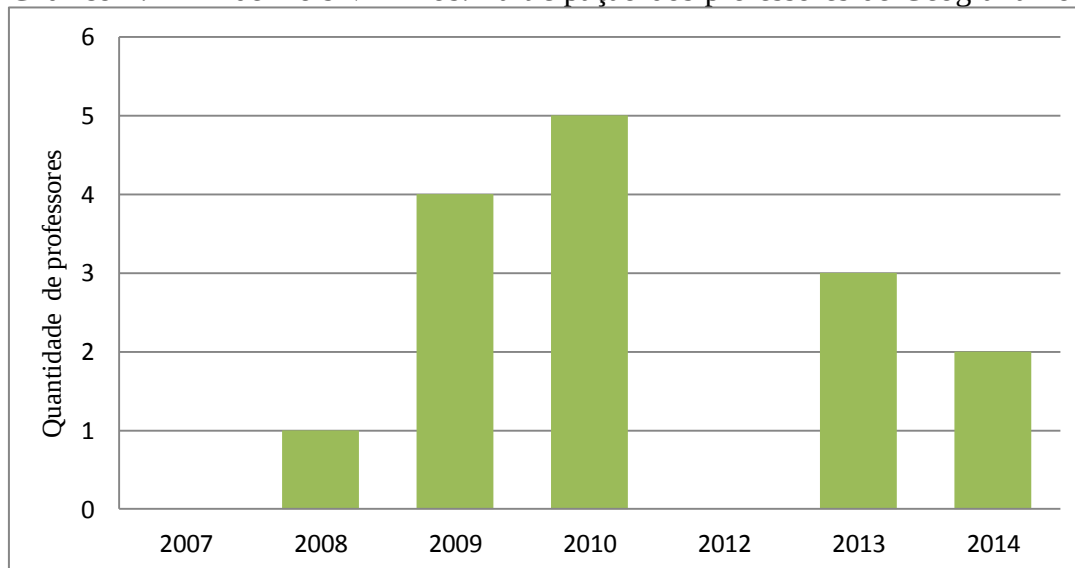
Fonte: Pesquisa de campo, 2014. Organização: Biz, A. C, 2014.

Em 2007, 12 (doze) professores ingressaram no PDE; em 2008, o total de professores foi de 19 (dezenove); em 2009, foram 30 (trinta) professores; em 2010, 34 (trinta e quatro) professores; em 2012, a turma contava com 22 (vinte e dois) professores PDE; em 2013, os professores participantes somavam 26 (vinte e seis) e, em 2014, 24 (vinte e quatro) professores participaram do PDE. No Núcleo de Dois Vizinhos, desde 2007, foram formados cento e sessenta e sete (167) profissionais do

¹⁷¹⁷ Professores com área não identificada correspondem a professores do período de 2007 à 2009 que não são encontrados no site do Programa, porém estão cadastrados no NRE. Os documentos desse período foram perdidos devido a problemas com o computador na coordenação do NRE.

Ensino Básico. Atualmente o Núcleo de Dois Vizinhos é atendido pela UNIOESTE e pela UNICENTRO.

Gráfico 2: NRE de Dois Vizinhos: Participação dos professores de Geografia no PDE



Fonte: Pesquisa de campo, 2014. Organização: Biz, A. C.; 2014

O gráfico apresenta a queda do número de professores participantes a partir de 2010, fenômeno que descrevemos anteriormente, chegando ao ano de 2012 sem nenhum professor de Geografia do Núcleo.

Em ambos os núcleos, o ano de 2010 destaca-se, comparado aos demais anos em professores ingressantes. A partir de 2010, houve queda no número de professores que realizam a formação. Percebemos uma queda na seleção de professores para o PDE, como explicitado anteriormente, isso se justifica pelo fato de os professores de Geografia de ambos os NREs já terem cumprido os requisitos necessários para a seleção do PDE. Dessa forma, a quantidade de professores de Geografia que ainda não realizaram o PDE é menor e, ainda, é composta apenas por professores mais jovens.

2.1 As Produções dos Professores de Geografia PDE dos NREs de Francisco Beltrão e Dois Vizinhos

Durante os dois anos de PDE, no Paraná, os professores realizaram intervenções pedagógicas e, a partir delas, desenvolveram o artigo de conclusão do curso. Tal atividade faz parte da pesquisa desenvolvida e aborda temas e problemáticas presentes na escola em que atua como professor. A partir dos artigos concluídos, concretizou-se

em 2011, o “Caderno PDE - O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense”, nele estão os resumos dos artigos produzidos pelos professores durante a formação, correspondentes às turmas de 2007 e 2008. Em 2013, foi lançado o Caderno PDE de 2009, e, no início de 2014, os cadernos de 2010 e 2012.

Os artigos completos estão, no site do Programa¹⁸, disponíveis para consulta e acesso público. Apresentamos os artigos dos professores da área de Geografia, distribuídos nas seguintes categorias: Educação Ambiental, Metodologia de Ensino de Geografia, Tecnologias e Geotecnologias, Linguagem cartográfica e Educação Inclusiva. Tais categorias foram elencadas conforme as principais temáticas encontradas nos artigos.

O quadro 7 apresenta a identificação dos artigos correspondentes à categoria Educação Ambiental, num total de vinte (20) artigos referentes às pesquisas dos professores de 2007 a 2012.

Quadro 7: Pesquisas na categoria Educação Ambiental – 2007/2012¹⁹

Tema: Educação ambiental		
	Foco	Resultados
1	Legislação	• Educação ambiental apenas na disciplina de Geografia; • Sugere lista de conteúdos para trabalhar Educação ambiental em sala;
2	Trabalho docente	• Necessidade da Educação ambiental formar consciência ambiental nos alunos;
3	Recursos hídricos	• Não identificado
4	Energia solar	• A Geografia estuda os recursos naturais e a sua utilização pelo homem.
5	Vegetação	• Descaso com a vegetação do Sudoeste do Paraná; • Construção de parques e reservas florestais para preservação da vegetação.
6	Construção de cisterna	• Educação ambiental é mais significativa quando vivenciada na prática; • Construiu a cisterna e percebeu interesse nos alunos em continuar o reaproveitamento de água;
7	Educação ambiental na realidade dos alunos	• Por meio da educação desenvolve-se a criticidade do sujeito; • O córrego analisado precisa de atendimento de autoridades públicas;
8	Trabalho docente	• Falta socialização da Educação ambiental; • Falta reflexão entre docentes e discentes sobre questões do meio ambiente;

¹⁸ <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>

¹⁹ Mais informações sobre os artigos estão disponíveis no Apêndice 1 nos quadros descritivos das pesquisas.

9	Recursos hídricos	• Brasil é rico em recursos hídrico renováveis; • A água é importante na economia do Brasil, porém, mesmo tendo muita disponibilidade, a utilização do recurso é feita de forma inadequada;
10	Coleta seletiva	• Escola é importante no processo de Educação ambiental;
11	Construção de cisterna	• Geografia trabalha relação sociedade e natureza, por isso, a importância de trabalhar a utilização adequada dos recursos hídricos.
12	Trabalho docente	• Alunos possuem visão romântica e superficial de natureza e não reconhecem o homem como parte integrante da mesma.
13	Coleta seletiva	• Os alunos conhecem superficialmente as questões.
14	Agenda 21	• A maioria das escolas e professores da pesquisa não conhece a Agenda 21.
15	Estudo socioambiental	• Educação ambiental é possível nas escolas.
16	Horta orgânica	• A construção propiciou a participação da comunidade escolar.
17	Reciclagem do lixo	• Não identificado.
18	Água.	• Não identificado.
19	ICMS Ecológico	• População municipal não tem conhecimento sobre o ICMS; • No município estudado, os recursos foram destinados a outros fins, não ambientais.
20	Água	• Não identificado.

Fonte: Cadernos PDE (2007; 2008; 2009; 2010; 2012). Organização: BIZ, A. C. 2014.

No 1º artigo, o objetivo do autor foi trabalhar com os alunos sobre legislação ambiental. Há preocupação do professor em inserir a Educação Ambiental na sala de aula, pois, segundo ele, os professores trabalham Educação Ambiental, porém de forma “isolada e descomprometida”. A Metodologia de pesquisa do professor ocorreu por meio de questionários aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio e para professores da rede pública de Ensino Básico do Paraná. Ele declara como resultados que a Educação Ambiental é trabalhada na disciplina de Geografia, porém não há uma sequência lógica nos conteúdos. Concluiu ser necessária a implantação de uma disciplina específica de Educação Ambiental. Ele não concorda com as DCEs do Paraná que a tratam como um tema transversal. A legislação ambiental não tem a devida atenção no sistema educacional e considera necessário que a SEED elabore uma pauta de conteúdos sobre Educação Ambiental e esta seja abordada pela disciplina de Geografia.

No 2º artigo, o objetivo da autora foi verificar o relacionamento entre educação, sociedade e meio ambiente, no sentido de proporcionar uma reflexão sobre a

importância do trabalho do educador no desenvolvimento dos cidadãos. Como metodologia realizou um levantamento dos principais acontecimentos e eventos referentes à Educação Ambiental, nas convenções e documentos, embora não sejam explicitados. A autora concorda que a Educação Ambiental é um tema transversal e que deve ser trabalhado de forma interdisciplinar. Concluiu que a Educação Ambiental precisa formar o cidadão para a defesa do meio ambiente e salienta que os processos educativos devem visar à formação de uma nova consciência ambiental e que devem ser inseridos já nos primeiros anos escolares. Apresenta algumas sugestões, como: trabalhos de campo, projetos em parceria com a secretarias ambientais municipais e orientação ambiental para os alunos e toda a comunidade escolar.

O objetivo do autor, no 3º artigo²⁰, foi desenvolver um estudo sobre como a água é utilizada na escola, na casa dos alunos, e a utilização dos recursos hídricos nas redondezas da escola. Através do resumo, não identificamos a metodologia e nem alguns possíveis resultados alcançados.

No 4º artigo, o autor busca demonstrar e divulgar as inúmeras aplicabilidades da energia solar. A metodologia utilizada no projeto consiste em aplicação do projeto com 4 (quatro) turmas, 2 sétimas (duas) e 2 (duas) oitavas séries. Debates em sala com os alunos sobre o tema e construção de um protótipo de um aquecedor solar de água, com material reciclado, para ser estudado na escola. O professor concluiu que a utilização de recursos naturais pelo homem é feita de forma inadequada.

O 5º artigo não apresenta objetivo claro. A metodologia da pesquisa consistiu em atividade com os alunos da sétima série (oitavo ano), na qual, ele propôs aos alunos visitas aos locais, na região de Francisco Beltrão, onde a vegetação havia sido retirada, e constatou que havia necessidade de reflorestamento no local. Para tanto, foram doadas mudas pelo viveiro municipal, e os alunos realizaram o plantio na comunidade de Rio Guarapuava, em Francisco Beltrão. O professor constatou o descaso com a vegetação e a preservação no Sudoeste do Paraná, principalmente nas áreas observadas, no entorno do município de Francisco Beltrão. Para ele, a vegetação pode ser preservada através da construção de parques e reservas florestais.

A autora do 6º artigo, teve por objetivo, em sua pesquisa, descrever as ações desenvolvidas na Escola Estadual São Cristóvão – Ensino Fundamental do município de Capanema – PR, com intuito de sensibilizar a comunidade escolar quanto à necessidade

²⁰ O artigo completo não está disponível no site, considerações feitas a partir do resumo.

de preservar o meio ambiente. Como metodologia, a professora realizou a pesquisa com a oitava série, por meio da implantação de uma cisterna, para recolhimento da água da chuva. O projeto foi trabalhado em conjunto com as disciplinas de artes, português, ciências e matemática. Ela destaca que a educação ambiental é mais significativa quando vivenciada na prática e salienta que um dos maiores desafios é o acesso à água potável e segura. Diante disso ela mobilizou os alunos. A professora considera a escola um lugar para fazer o aluno compreender a realidade do meio ambiente e intervir nele. Para ela, a educação ambiental é uma necessidade que consolidou em seu projeto, pois construindo a cisterna e percebeu nos alunos o interesse em continuar o sistema de reaproveitamento da água.

No 7º artigo, o objetivo da autora foi analisar no córrego Pinheiros, os aspectos ambientais, sociais e econômicos, como ele é percebido pelos alunos e pela comunidade, pois a maioria dos alunos dessa escola vive nas proximidades do córrego e passa por ele cotidianamente. Como metodologia, foram utilizados os recursos: fotografias, vídeos, mapas, textos, documentos e entrevistas com os alunos. A pesquisa foi realizada com alunos do curso técnico em Educação Ambiental, e eles, na maioria, moram nas proximidades do córrego. A professora entende que o meio ambiente deve ser entendido a partir do processo histórico que passou, por isso fez um levantamento do entorno do córrego com os alunos. Para a autora, a questão do problema ambiental que se estabeleceu no córrego deve ser resolvida pelas autoridades públicas. Porém, a escola precisa orientar a comunidade e concluiu que é importante valorizar o conhecimento dos alunos e, no caso, dos que moram nas proximidades do córrego.

O 8º artigo objetivou orientar os alunos sobre a temática ambiental e fazer com que eles fossem protagonistas de ações ambientais e não apenas expectadores. Como metodologia, a professora realizou a construção de uma sequência didática e desenvolveu com os alunos atividades relacionadas à questão. A pesquisa foi realizada com alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual Reinaldo Sass, de Francisco Beltrão, e buscou responder como a mídia trabalha a educação ambiental. Concluiu que, muitas vezes, a mídia apresenta as questões ambientais de forma alarmante e catastrófica e que, teoricamente, a Educação Ambiental existe e aparece nos documentos oficiais, mas falta socialização, conhecimento e, ainda, há reflexão crítica do corpo docente e discente para encontrar, de forma conjunta, alternativas que permitam gestar as mudanças necessárias em relação ao Meio Ambiente.

A autora do 9º artigo propôs-se a realizar pesquisas sobre o uso e processos de degradação da água potável, no Brasil e no mundo, que subsidiem ações de sensibilização e orientação dos alunos para práticas mais sustentáveis e uso adequado dos recursos hídricos em seu cotidiano escolar e familiar. A metodologia consistiu em atividades direcionadas às turmas de 6ªs séries do Ensino Fundamental, no Colégio Estadual Tancredo Neves, em Francisco Beltrão – PR. A professora fez um levantamento a respeito do uso de água potável no Brasil e destaca o fato do país ter os índices mais altos de desperdício de água potável. Ela constata que o Brasil apresenta a maior disponibilidade de recursos hídricos renováveis. A partir das atividades realizadas, a professora concluiu que a água tem um papel importante na economia do Brasil, nesse sentido expõe a existência da escassez física e econômica da água, pois, mesmo sendo um país rico em hidrografia, utiliza esse recurso de forma inadequada.

O objetivo da autora do 10º artigo foi desenvolver, nos alunos jovens e adultos, a sensibilização e educação em relação aos problemas ambientais, decorrentes das ações humanas, levando-os a questionarem sobre o consumo dos recursos naturais e o destino dos resíduos gerados. Realizou aulas expositivas e levou os alunos até o aterro sanitário, expondo a eles de que forma é a coleta seletiva. O trabalho foi realizado com turmas do EJA. A autora utiliza-se das DCEs e de como estas apresentam aos professores as questões ambientais e a categoria natureza. Entende que não se referem apenas às questões naturais, mas também sociais, econômicas, culturais e outros, que juntos determinam as questões socioambientais. A professora concluiu e ressaltou a importância da escola no processo de educação ambiental.

No artigo 11, a autora visou estabelecer relações entre a teoria e prática na preservação do meio ambiente. A partir de então foi instalada uma cisterna para captação de águas pluviais para serem utilizadas na limpeza das calçadas, vidros e banheiros ou para a rega de jardins e hortas. A pesquisa foi realizada no Colégio Estadual Leonardo da Vinci, de Dois Vizinhos, com os alunos do segundo ano do Ensino Médio, contando ainda com a participação de 20 (vinte) professores das diversas áreas do conhecimento. A pesquisa consistiu na construção de uma cisterna. O projeto de educação ambiental foi baseado nos ideais de Morin, (2004). Juntamente com a implantação da cisterna na escola, a professora realizou um trabalho de sensibilização com os alunos e a comunidade escolar em geral quanto ao desperdício e reutilização da água. A professora concluiu e ressalta a preocupação em trabalhar a relação entre

sociedade-natureza-ambiente visando entender o papel da educação nesse contexto e detalha a questão dos recursos hídricos.

A autora do artigo 12 discutiu como melhorar a qualidade ambiental principalmente no cotidiano. A pesquisa ocorreu a partir de um diagnóstico que aponta o conhecimento dos alunos sobre os conceitos de natureza, meio ambiente, problemas ambientais e educação ambiental. Envolveu alunos da 7ª série da Escola Vinícius de Moraes, Dois Vizinhos, por meio de textos e poesias. A professora realizou discussões e debates com os alunos; realizou trabalho de campo com eles para detectar problemas ambientais no entorno da escola; ela destacou a importância e o desafio de trabalhar educação ambiental na escola, visto que tal temática exige mudança de postura do professor. Concluiu que os alunos possuem uma visão superficial, ou romântica, de natureza e que não reconhecem o homem como integrante da mesma.

No artigo 13, o autor pretendeu, com sua pesquisa, trabalhar com a comunidade escolar sobre a importância da coleta seletiva dos resíduos sólidos e do seu destino final. Participaram do projeto, 25 (vinte e cinco) alunos da 5ª série que responderam a questionário. O autor concluiu que os alunos têm conhecimento das questões ambientais, porém de forma muito superficial e isso faz com que as atitudes ambientais não sejam mais responsáveis.

O objetivo do artigo 14 foi diagnosticar a implementação da Agenda 21 nas escolas públicas de Francisco Beltrão. A professora construiu com os alunos a reformulação da Agenda 21 escolar. Participaram alunos da 8ª série do Colégio Estadual Professor Vicente de Carli, de Francisco Beltrão. Os alunos fizeram o levantamento do surgimento e importância das conferências sobre Meio Ambiente e da Agenda 21, através de leitura e pesquisa, com o objetivo de se tornarem multiplicadores desse conhecimento. Como resultado, a professora aponta o uso da Agenda 21 como uma possibilidade para trabalhar a educação ambiental, na escola, integrada à realidade do aluno. Concluiu que a Agenda 21 deveria estar vinculada ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e que ao realizar pesquisa em 15 escolas de Francisco Beltrão, a maioria delas não possui a Agenda, e que muitos dos professores não a conhecem. A autora considera a utilização da Agenda 21 de extrema importância, visto que ela proporciona a discussão sobre o meio ambiente e possibilita a criação de alternativas que auxiliam uma educação ambiental mais eficaz.

A autora do artigo 15 buscou desenvolver com os alunos a discussão sobre preservação e conservação do meio urbano, visando conhecer as mudanças ocorridas no

bairro e estabelecer relações entre os componentes do espaço socioambiental. Ela realizou a pesquisa no Colégio Estadual Léo Flach, de Francisco Beltrão, com alunos do 9º ano, por meio de atividades, entrevistas e aplicação de questionários. A professora concluiu que a Educação Ambiental é possível e necessária na escola, proporciona aos educandos analisar de forma crítica os fatores que têm levado à destruição dos recursos naturais. Ela acredita que “a escola é o espaço social e o local onde o aluno dará sequência ao seu processo de socialização”.

No artigo 16, a autora usou o cultivo da horta orgânica como proposta pedagógica à educação ambiental na escola. Nessa atividade, estiveram envolvidos, professores, alunos e pais. Através do projeto, a professora inseriu práticas sustentáveis e de educação ambiental na escola. O projeto desenvolveu-se no Colégio Estadual Júlio Giongo, de Pranchita, com os alunos da 5ª série. A professora utilizou para a construção da horta um espaço geográfico disponível e ocioso, no qual foram realizadas ações em oficinas ludo-pedagógicas articuladas aos conteúdos lecionados na 5ª série. A proposta foi implantada com a colaboração dos professores de todas as disciplinas da 5ª série, trabalhando a importância da qualidade de vida e da produção sustentável de forma interdisciplinar. A autora concluiu que a horta orgânica proporcionou maior participação da comunidade escolar e considerou muito importante para o processo de formação integral para a cidadania. Concluiu que todos os professores sentiram-se satisfeitos por realizarem o trabalho com as demais disciplinas.

No artigo 17²¹, o autor fomentou reflexão a respeito de cuidados com o meio ambiente; desenvolveu a pesquisa com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual de Dois Vizinhos. Não apresentou metodologia nem os resultados.

No artigo 18²², o autor buscou realizar um trabalho de preservação da qualidade da água potável no perímetro urbano do município de Planalto; realizou debates sobre as questões ambientais e recursos hídricos no 2º ano do Técnico em Meio Ambiente no Colégio Estadual João Zacco Paraná. Não apresentou resultados da pesquisa.

No artigo 19, a autora teve por objetivo apresentar um Estudo do Cenário ambiental vinculado ao ICMS Ecológico no Município de Planalto. Como metodologia ela realizou a pesquisa no Colégio Estadual João Zacco, de Planalto, com alunos da 4ª série do curso Técnico em Meio Ambiente. A professora apresenta dados referentes ao ICMS ecológico do município de Planalto e concluiu que a população do município não

²¹ O artigo completo não está disponível no site, considerações feitas a partir do resumo.

²² O artigo completo não está disponível no site, considerações feitas a partir do resumo.

tem conhecimento sobre o recebimento do ICMS, e que estes recursos foram utilizados para outros fins alheios a questões ambientais.

No artigo 20²³ o objetivo da professora, na pesquisa, foi compreender o modo como a água subterrânea está sendo utilizada no município de Verê e quais são os benefícios e as degradações que este uso pode ocasionar para o mesmo. A pesquisa foi realizada com alunos do 7º ano, no Colégio Estadual Arnaldo Busato, onde a autora procurou auxiliar os professores de Geografia na elaboração de materiais referentes à discussão com os alunos.

O quadro 6 apresenta trabalhos com a categoria Metodologia de Ensino de Geografia.

Quadro 8: Pesquisas na categoria: Metodologias de Ensino de Geografia – 2007/2012

Tema: Metodologia de Ensino de Geografia		
	Foco	Resultados
1	Orientação	• Utilizar a Pedagogia histórico-crítica para embasar o ensino com brincadeiras e atividades diferenciadas para maior interesse dos alunos.
2	Trabalho docente	• Atividades feitas com prazer pelos alunos faz com que eles se sintam mais envolvidos e entendam melhor o conteúdo.
3	Webquest	• É importante desenvolver pesquisas com os alunos; • Os alunos preferem trabalhar no laboratório de informática.
4	Território	• É preciso buscar novas metodologias no ensino, como os meios de comunicação.
5	Turismo urbano	• Não identificado.
6	Espaço urbano	• Vincular ensino à realidade dos alunos; • Alunos debateram sobre o lugar e sua atuação nele.
7	Agricultura familiar	• Os alunos não conhecem a agroecologia e agricultura familiar.
8	População	• A geografia precisa possibilitar a ponte entre o local e o global.
9	Mudanças climáticas	• Uso de tecnologias e recursos didáticos variados pode ser auxiliar para o professor no ensino.
10	Lugar	• Através do ensino de Geografia, o aluno pode entender as relações e transformações socioespaciais existentes no lugar e que este é fundamental para entender as relações globais.
11	Lugar	• Inserir o cotidiano dos alunos no planejamento escolar torna as aulas mais dinâmicas e atrativas.
12	Lugar	• Os alunos veem na escola uma oportunidade de

²³ O artigo completo não está disponível no site, considerações feitas a partir do resumo.

		crescimento pessoal e profissional, porém eles buscam melhores oportunidades em bairros que não o da escola.
13	Agricultura familiar	• Mesmo os filhos de agricultores possuem uma visão de agricultura ligada ao capital.
14	Campo e cidade	• Não foi identificado.
15	Diversidade	• Não foi identificado.
16	Agroecologia	• Falta de incentivos para este tipo de agricultura.
17	Plantas medicinais	• A indústria cultural apresenta um mercado variado de medicamentos químicos e isso põe em esquecimento as práticas fitoterápicas.
18	Avaliação	• A visão de avaliação está mudando, não sendo vista apenas como inimiga dos alunos, mas sim, uma aliada no processo ensino-aprendizagem.
19	Direito à cidade	• Os professores que participaram puderam aprofundar as discussões à respeito.
20	Integração social	• Os alunos acreditam que as melhores oportunidades estão nos maiores centros urbanos.

Fonte: Cadernos PDE (2007; 2008; 2010; 2012). Organização: BIZ, A. C. 2014.

No 1º artigo, a autora teve por objetivo pesquisar as formas de orientação e localização. A proposta foi promover metodologias diferenciadas para o ensino de Geografia baseado na Pedagogia histórico-crítica. A professora realizou a pesquisa em dois colégios, o Colégio Estadual Mário de Andrade, de Francisco Beltrão, e o Colégio Estadual de Marmeleiro, do município de Marmeleiro; em ambos, com alunos da 5ª série e com base em Saviani (1991) e Gasparin (2005). Destaca que, para o ensino, nessa perspectiva, é preciso considerar as etapas descritas pelos autores: prática social inicial; problematização; instrumentalização; catarse; prática social final. A professora concluiu que é preciso incorporar a Pedagogia histórico-crítica por superação da antiga forma de ensinar.

O objetivo do 2º artigo consiste na realização de metodologias diferenciadas de trabalho, visando diminuir a ruptura entre o 1º e 2º ciclo com o início do 3º. A pesquisa foi realizada com 27 (vinte e sete) alunos da 5ª série do Colégio Estadual de Marmeleiro. A professora desenvolveu o trabalho na perspectiva da Pedagogia histórico-crítica e seguiu os passos indicados por Gasparin (2005) como: prática social inicial; problematização; instrumentalização; catarse; prática social final. Foram desenvolvidas atividades de escalas e orientação espacial com os alunos. A autora concluiu que, através das atividades, os alunos entendem as diferentes transformações

no espaço; como tais atividades foram realizadas de forma prazerosa pelos alunos eles sentiram-se envolvidos nas dinâmicas.

O 3º artigo objetivou a construção e utilização da metodologia Webquest no ensino de Geografia da 5ª série. O projeto foi desenvolvido na Escola Estadual de Francisco Beltrão. Os alunos realizaram pesquisa sobre o tema “Orientação”. A conclusão é que, através do Webquest, o professor pode desenvolver pesquisa com os alunos, pois oportuniza a aquisição e a integração do conhecimento. A professora concluiu que o trabalho com o Webquest foi positivo e que os alunos e trabalharam no laboratório de informática puderam desenvolver o próprio material de estudo.

O 4º artigo tratou de uma pesquisa referente à construção de uma proposta metodológica para trabalhar o conceito de território utilizando como conteúdo principal o islamismo. A escolha ocorreu porque o islamismo é um fenômeno com muitos problemas e conflitos atuando diretamente no território. O projeto foi desenvolvido com os alunos da 3ª série do Ensino Médio do Colégio São Francisco do Bandeira, de Dois Vizinhos. Foram aplicados aos alunos questionários referentes ao conceito de território e ao conhecimento do islamismo. Foram apresentados filmes para que houvesse debate sobre o tema em sala de aula. O professor concluiu que o ensino de Geografia passa por problemas como o desinteresse dos alunos e que para superar isso faz-se necessária a busca por novas alternativas que instiguem os alunos a participarem das atividades, por isso a escolha do islamismo, que está muito presente nos meios de comunicação.

No 5º artigo²⁴ o objetivo da professora foi de aprofundar, com os alunos, o debate sobre os pontos turísticos de Francisco Beltrão. Além de discussões sobre os locais, a professora realizou trabalhos de campo, levando os alunos para conhecerem tais pontos e analisar as formas como são utilizados. Não foram apresentados resultados no resumo.

No 6º artigo, a autora proporcionou aos alunos a discussão sobre a produção desigual do espaço urbano do bairro em que a escola está inserida. A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual Cristo Rei, de Francisco Beltrão, com os alunos da 7ª série. A professora realizou com os alunos um processo de conhecimento do bairro e de suas instituições escolares, como escolas e creches. Ao concluir, a professora destaca que o ensino de Geografia vinculado à realidade dos alunos é fundamental. Através do projeto, os alunos puderam debater mais sobre o lugar e sua atuação nele.

²⁴ O artigo completo não está disponível no site, considerações feitas a partir do resumo.

No 7º artigo, a autora debateu com os alunos a problemática da Revolução Verde, da agricultura convencional e da agroecologia; analisou com os alunos a importância que a agricultura orgânica tem na economia do município. A pesquisa foi aplicada no 8º ano do Colégio Estadual Arnaldo Busato, de Verê, por meio de trabalho de campo, visita à propriedade agroecológica do município e à associação de Produtores Agroecológicos do município. Constatou que muitos alunos desconheciam essa forma de produção do município. A professora considera que a atividade foi de extrema importância para os alunos e salienta ainda a necessidade de ampliar as discussões sobre a agroecologia na escola, pois os alunos já tinham ouvido falar sobre o tema, porém conheciam pouco os fundamentos da agricultura orgânica e da agroecologia.

O 8º artigo teve como objetivo desenvolver metodologias para o ensino de Geografia, principalmente na questão do estudo da população local. Foram realizados com os alunos estudos da evolução populacional do município. O professor desenvolveu sua pesquisa com alunos do 2º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Humberto de Campos, por meio de pesquisas de campo, na internet, de interpretação de charges e de debates em sala. O professor concluiu que é possível realizar um estudo demográfico a partir da população local. Ele destacou a importância da Geografia como possibilidade de ponte entre o local e o global facilitando o aprendizado do aluno.

O 9º artigo consistiu em produção e aplicação de material didático voltado para o ensino de Geografia, especificamente o aquecimento global no estudo dos fenômenos climáticos. A pesquisa foi realizada com alunos do 9º ano da Escola Estadual Dom Carlos Eduardo, de Realeza. Em suas aulas, utilizou equipamentos tecnológicos, TV e computadores. Trabalhou com os alunos duas vertentes teóricas distintas sobre o tema e propôs aos alunos o debate. A professora concluiu que a problematização de um conteúdo é fundamental e instiga os alunos a desenvolverem a pesquisa. E que o uso de diferentes recursos didáticos com tecnologias de informação e comunicação podem ser um “suporte a mais para o professor repassar o conteúdo em sala de aula”.

No 10º artigo, a autora desenvolveu com os alunos um estudo sobre o lugar, entendido como fundamental no ensino de Geografia. A pesquisa foi desenvolvida junto aos alunos da 5ª série do Colégio Estadual Reinaldo Sass, de Francisco Beltrão. Foi confeccionada uma Unidade Didática que permitiu aos alunos refletirem sobre as transformações socioespaciais. A professora realizou com os alunos observação e comparação de fotos de um mesmo lugar conhecido pelos alunos em períodos diferentes

e a pesquisa sobre a dinâmica de vida de pessoas, em diferentes épocas, permitiu problematizar o tema. A professora concluiu que, através do ensino de Geografia, o aluno pode compreender as relações e transformações socioespaciais existentes e o estudo, a partir do lugar, é fundamental para que o aluno compreenda as relações globais.

A autora do artigo 11 teve como objetivo a elaboração de material didático para trabalhar os conteúdos voltados para o ensino do lugar. A partir de pesquisa realizada, ela sistematizou os dados e elaborou um caderno pedagógico com o intuito de oferecer aos alunos o conhecimento do local, ajudando-os a transitar nas diferentes escalas espaciais, tornando, dessa forma, as aulas mais atrativas aos alunos. A professora concluiu que é necessário que o aluno transite entre diferentes escalas espaciais da realidade e que este trabalho permite ao professor incorporar o cotidiano dos seus alunos no planejamento escolar, tornando as aulas mais dinâmicas e atrativas.

No artigo 12²⁵, a autora buscou desenvolver com os alunos uma investigação referente ao lugar, levantou dados sobre o bairro em que estão inseridos. O estudo desenvolveu-se no Colégio Estadual Professor Vicente de Carli, com alunos do 3º ano do Ensino Médio. Os resultados apresentados no resumo mostram que os alunos veem na escola uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, porém o bairro não oferece muitas oportunidades, fazendo com que os educandos busquem oportunidades no centro ou em outros bairros.

O artigo 13 consistiu num estudo das categorias geográficas presentes nas DCEs, do desenvolvimento do campo na região Sudoeste do Paraná e um estudo da modernização agrícola e agricultura familiar a partir do ensino de Geografia. A pesquisa foi desenvolvida junto ao 9º ano da Escola Estadual Cristo Redentor, de Nova Prata do Iguaçu. O professor realizou trabalhos de campo com os alunos em propriedades do interior do município. Concluiu que, entre seus alunos, mesmo os filhos de agricultores familiares possuem uma visão extremamente ligada ao capital e que há falta de mão-de-obra no campo, pois a maioria das pessoas prefere ir trabalhar na cidade.

No artigo 14, o autor desenvolveu um estudo referente à construção do município de Dois Vizinhos e a relação entre a juventude e os efeitos da cultura no processo de desenvolvimento. O professor realizou o estudo das questões que envolvem a juventude do município, visando compreender as relações culturais e econômicas;

²⁵ O artigo completo não está disponível no site, considerações feitas a partir do resumo.

envolveu jovens da cidade, jovens do campo que procuram oportunidade na cidade. Não encontramos resultados no resumo.

A autora do artigo 15²⁶ buscou o debate sobre a questão étnico-racial e a sua inserção no ensino através da Lei Federal 10.639/03 e a Lei Federal 11.645/08, que inclui, no currículo de ensino, a temática “História e Cultura Afrobrasileira e Indígena”. A professora desenvolveu com os alunos um material que poderá servir de apoio aos educandos e professores no ensino da temática o material foi elaborado através de pesquisa, debates e trabalhos em grupo. O estudo da professora foi realizado com alunos do curso de Formação de Docentes, do Colégio Estadual Leonardo da Vinci, de Dois Vizinhos. Não foram encontrados resultados no resumo.

A pesquisa do artigo 16 objetivou ampliar o conhecimento dos alunos a respeito do processo de modernização agrícola e da agricultura familiar orgânica, propondo aos alunos um olhar sobre a diversidade existente na agricultura convencional e orgânica, proporcionando aos alunos conhecerem a agricultura do município. A pesquisa foi desenvolvida junto à comunidade escolar do Colégio Estadual Irmã Maria Margarida, de Salto do Lontra, direcionada basicamente aos alunos do 3º ano do Ensino Médio. Após os estudos realizados, os alunos fizeram trabalhos de campo com agricultores agroecológicos, permitindo aos alunos aproximar-se da produção. A professora concluiu que a agroecologia está num processo de construção que constituiu alternativa para produzir em harmonia com a natureza; ela destaca que percebeu, no decorrer de sua pesquisa, a falta de incentivos para esse tipo de agricultura.

O objetivo do artigo 17 foi abordar os aspectos do ensino da Geografia Cultural, buscou debater a respeito dos conhecimentos culturais presentes no cultivo de plantas medicinais. A pesquisa foi realizada com alunos do 6º ano do Colégio Estadual Arnaldo Busato, de Verê. A professora realizou a aplicação de um questionário aos alunos para diagnosticar os conhecimentos referentes às plantas medicinais e expor os resultados em sala, apresentando aos demais as ervas mais utilizadas. A professora constatou que, na escola, ainda são utilizadas plantas medicinais no tratamento das crianças/alunos. Concluiu a importância de resgatar a cultura medicinal na comunidade para que seus valores não sejam esquecidos.

No artigo 18, a autora debateu a respeito da avaliação escolar, como se dá o processo e a sua função na escola. A pesquisa foi realizada junto ao 6º ano do Colégio

²⁶ O artigo completo não está disponível no site, considerações feitas a partir do resumo.

Estadual de Renascença, Pe. José Junior Vicente. A professora desenvolveu, juntamente com os outros professores, discussões teóricas e conceituais de avaliação. Concluiu que, com o passar dos anos, a visão de avaliação está, aos poucos, modificando-se, não sendo mais vista como a inimiga dos alunos, mas, sim, passando a ser vista como aliada no processo de ensino-aprendizagem. A professora destaca a preocupação dos demais professores em fazer da avaliação algo a mais do que simples dados numéricos, e salienta que a avaliação pode ser um elemento integrado entre o ensinar do professor e o aprender do aluno.

Na pesquisa do artigo 19, a autora problematizou com os alunos o tema Legislação urbana e Direito à cidade. A pesquisa foi desenvolvida junto a professores do Ensino Médio do Colégio Estadual João Paulo II, de Realeza. O tema foi desenvolvido de forma interdisciplinar, juntando professores das diversas áreas trabalhadas no Ensino Médio. Foram realizados encontros de estudo entre os professores que, posteriormente, trabalharam os temas debatidos em sala de aula. A professora concluiu que os encontros realizados contribuíram muito para o conhecimento da temática de todos os professores, que aprofundaram suas discussões em grupos, que estimularam o senso crítico de cada um.

No artigo 20, a autora buscou compreender as razões pelas quais os jovens deixam o município e suas famílias, deslocam-se para outras cidades. A pesquisa foi desenvolvida junto ao 2º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Bom Jesus, de Bom Jesus do Sul. A professora realizou pesquisa de campo, de cunho investigativo e qualitativo com os moradores locais e com a administração municipal. Destaca que a urbanização é uma atração para jovens que acreditam nas demonstrações ilusórias da mídia, o que os leva a deixarem a cidade em busca dos maiores centros urbanos. Ela concluiu que o projeto teve bastante relevância para os alunos, que puderam perceber a importância de sua permanência e atuação no município de origem.

A seguir, no quadro 7, apresentamos os artigos que os professores desenvolveram classificados na categoria de Tecnologia e Geotecnologias.

Quadro 9: Pesquisas na categoria: Tecnologia e Geotecnologias – 2007/2012

Tema: Tecnologia e geotecnologia		
	Foco	Resultados
1	SIG	• Não foi possível aplicar com os alunos a tecnologia SIG com os alunos, pois os computadores da escola não possibilitaram.

2	Tecnologia da informação e comunicação	• Na escola, a Geografia é a disciplina que mais utiliza a TV. • São necessárias políticas públicas que propunham mudanças no ambiente escolar e na prática dos professores.
---	--	---

Fonte: Cadernos PDE (2007;2008;2009) Organização: BIZ, A. C. 2013.

A pesquisa desenvolvida no 1º artigo objetivou analisar o IDH-M (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) dos municípios da microrregião de Francisco Beltrão, através da tecnologia SIG (Sistema de Informações Geográficas). A professora realizou o debate sobre os conceitos das categorias geográficas e introduziu a temática demográfica para os alunos mediante palestra com um historiador. A principal ferramenta utilizada nas aulas foi o Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil como um recurso no processo de ensino-aprendizagem. Os alunos foram orientados e realizaram trabalhos de pesquisa no laboratório de informática da escola sobre IDH e IDH-M. A professora concluiu que o uso do Atlas e a utilização das geotecnologias instigaram os alunos a buscarem soluções para as diversas atividades relacionadas ao local. Não foi possível aplicar com os alunos a tecnologia SIG, pois os computadores da escola não possibilitaram, mas ela percebeu a viabilidade da utilização do mesmo como auxílio no ensino de Geografia. Ela destaca a importância do uso das tecnologias no ensino de Geografia.

No 2º artigo a autora destacou como ocorre a utilização das tecnologias em sala de aula, principalmente o uso da TV multimídia e a sua importância no ensino de Geografia. A pesquisa foi desenvolvida junto aos alunos do ensino Médio, do Colégio Estadual Dr. Eduardo Virmond Suplicy, de Francisco Beltrão; a professora realizou a investigação por meio de questionários aos professores e alunos. Constatou que a disciplina que mais utiliza a TV é Geografia. Ela faz a relação com o questionamento feito aos alunos, em que eles responderam gostarem mais das aulas em que é utilizada a TV. A professora concluiu que as tecnologias podem auxiliar na transformação educativa, mas, para tanto, são necessárias políticas públicas que provoquem mudanças no ambiente escolar e na prática dos professores.

No quadro 10, apresentado em seguida, elencamos os artigos dos professores que trabalharam com Linguagem cartográfica.

Quadro 10: Pesquisas na categoria: Linguagem cartográfica – 2007/2012

Tema: Linguagem cartográfica		
	Foco	Resultados
1	Maquete	• Maquete é aliada do professor e é importante que seja desenvolvida de forma interdisciplinar.
2	Orientação e localização	• Os alunos precisam ler e interpretar mapas. • Através da orientação e localização os alunos podem fazer uma leitura de mundo.
3	Mapas	• A educação cartográfica é importante e atrativa aos alunos.
4	Orientação e localização	• É preciso trabalhar temáticas que aproximem o aluno de seu cotidiano. • Atividades lúdicas são um recurso didático importante.

Fonte: Cadernos PDE (2007; 2008;2009;2012). Organização: BIZ, A. C. 2014.

O 1º artigo consiste na elaboração de maquetes cartográficas para auxílio no ensino de Geografia do 2º ano do Ensino Médio. Inicialmente, a professora constatou que os alunos não tinham conhecimentos básicos referentes a cartas temáticas, que constituem a base para a construção das maquetes. Assim, a professora realizou com os alunos uma sequência didática/teórica para apresentação dos elementos básicos da Cartografia. O projeto foi desenvolvido em conjunto com a disciplina de Artes e os alunos, divididos em grupos, construíram as maquetes dos mapas: América do Sul, Brasil e Paraná. A professora destaca a importância da Cartografia em todos os anos do ensino desde a alfabetização. Assim, ao fim do Ensino Médio, os alunos poderão analisar e interpretar representações das mais diversas realidades. Ela concluiu que a maquete cartográfica, se produzida com objetivos claros, transforma-se numa grande aliada do professor de Geografia e é importante que ela seja desenvolvida de forma interdisciplinar, pois demanda muito tempo.

No 2º artigo, a autora pretendeu desenvolver com os alunos a capacidade de compreensão espacial. Constatou que muitos alunos têm dificuldades de se orientar no espaço em que vivem. A professora trabalhou com os alunos no laboratório de informática e percebeu grande interesse dos alunos em pesquisas, destacou a importância do laboratório na escola como aliado ao ensino. Os alunos realizaram pesquisas sobre a origem da Cartografia, trabalharam com textos sobre interpretação e leitura de mapas, exploraram e realizaram leitura dos mapas orientados pela professora. Esta concluiu que é de fundamental importância que os alunos saibam ler e interpretar mapas, pensar suas articulações no mundo, pois, através da orientação e da localização, é possível fazer uma leitura de mundo.

O 3º artigo consiste na leitura de mapas através da Pedagogia histórico-crítica, interpretando suas diferentes abordagens: geopolíticas, econômicas, culturais, demográficas e socioambientais. O trabalho foi realizado com alunos do 1º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Léo Flach, de Francisco Beltrão. A professora realizou com os alunos atividades de leitura do mapa, debatendo os elementos do mapa no decorrer da atividade e tirando suas dúvidas. Ela concluiu que o uso e a interpretação de mapas pelos alunos na disciplina de Geografia são imprescindíveis, destaca ainda, que a educação cartográfica atrai os alunos.

No 4º artigo, a autora associou teoria e prática para ao ensinar Orientação e Localização espacial. A pesquisa foi desenvolvida junto ao 1º ano de Formação de Docentes do Ensino Médio, no município de Santa Isabel do Oeste. Ela propõe o uso de jogos e brincadeiras, instrumentos agradáveis para os alunos. A professora concluiu que há necessidade de trabalhar temáticas que aproximem o aluno do seu cotidiano e considera as atividades lúdicas um recurso didático importante, pois possibilita que o aluno aprenda brincando.

A seguir, no quadro 9, apresentamos a categoria Educação Inclusiva.

Quadro 11: Pesquisas na categoria Educação Inclusiva – 2007/2012

Tema: Educação inclusiva		
	Foco	Resultados
1	Material didático	• Faltam recursos, profissionais capacitados e materiais pedagógicos atualizados.

Fonte: Cadernos PDE (2009). Organização: BIZ, A. C. 2014.

No 1º artigo, a autora busca criar materiais que auxiliem na aprendizagem dos alunos surdos, inclusos, de 6ª série. Em seu trabalho, ela apresenta como materiais possíveis para esses alunos, os que envolvem recursos visuais, pois o aluno surdo, de acordo com a autora, faz da visão sua melhor aliada. A professora atenta para o fato de que, para existir a real inclusão, além do espaço físico, faz-se necessário educadores bem preparados e materiais didáticos disponíveis. Ela concluiu que a falta de recursos torna-se uma dificuldade na escola, pois faltam profissionais capacitados e materiais pedagógicos atualizados.

Ao concluirmos as ressalvas pertinentes aos artigos, entre todas as categorias percebemos que os trabalhos apresentam apenas caráter de prática pedagógica e não de pesquisa científica; não apresentam objeto de pesquisa com clareza metodológica e não

apresentam metodologia de pesquisa específica de acordo com as normas de trabalhos científicos, pois apresentam análises superficiais e, em alguns casos, não apresentam resultados concretos.

A importância da pesquisa proposta pelo PDE é vista também como fundamental para a atuação dos professores em sala. Consideramos assim como Demo (2006), que o professor precisa ser sempre um pesquisador, pois, quem ensina precisa pesquisar. O professor precisa ser um bom pesquisador e ensinar pelo exemplo. Um professor pesquisador forma alunos pesquisadores.

Para além da crítica, é fundamental perguntar por pistas de atuação alternativa. A primeira preocupação é repensar o ‘professor’ e na verdade recriá-lo. De mero ‘ensinador’ — instrutor no sentido mais barato — deve passar a ‘mestre’. Para tanto, é essencial recuperar a atitude de pesquisa, assumindo-a como conduta estrutural, a começar pelo reconhecimento de que sem ela não há como ser professor em sentido pleno (DEMO, 2006, p. 84).

A importância do professor manter a pesquisa elaborada para o PDE em andamento é também simultânea à importância do professor manter-se em pesquisa. A escola é um espaço estratégico de equalização de oportunidades (Demo, 2006), portanto, o professor precisa manter sua pesquisa viva na escola de aplicação. Renová-la, construir novos projetos envolvendo os alunos e a prática pedagógica adquirida no PDE.

Infelizmente, após concluído o PDE, as pesquisas não têm continuidade em sua aplicação nas escolas, o que poderia ser um diferencial na qualidade do ensino e na efetivação das propostas do PDE, enquanto projeto de formação continuada.

2.2 A descontinuidade das pesquisas

As pesquisas foram realizadas por meio da intervenção pedagógica, porém, os professores apresentam a preocupação com a continuidade devido à conclusão do PDE. As atividades são realizadas apenas durante a realização da inserção pedagógica exigida pelo PDE e após o término do programa, os professores não trabalham mais a questão apresentada. Por vezes, nem recebem apoio da escola para tal.

Algumas pesquisas ainda podem ser caracterizadas como alheias à realidade escolar dos alunos. Sendo o PDE um programa de formação continuada, tais trabalhos deveriam ser também contínuos o que denota fragilidade na formação e na pesquisa.

Actualmente (sic) é lugar-comum entender a escola como a unidade básica de mudança e formação, conforme vem sendo assumido não apenas por investigadores e formadores. [...] Para que este lema seja algo mais do que uma declaração de intenções, é necessário prestar atenção a aspectos da escola que podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento deste tipo de formação (GARCIA, 1995, p. 141).

A escola é o principal elemento de formação continuada dos professores. Se, ao retornar às atividades escolares, o professor que participou do PDE não aplicar os conhecimentos adquiridos, de nada vale a formação continuada de que participou, pois não estará dando continuidade ao conhecimento adquirido na IES.

Observemos o quadro a seguir, apresentado por Garcia, 1995, para referir-se a cursos de formação continuada.

Quadro 12: Cursos de formação continuada

MODELO BASEADO EM CURSOS		
Vantagens	Inconvenientes	Pressupostos
Pode aumentar os conhecimentos. Pode melhorar as competências. Os professores podem escolher de entre o que lhes é oferecido. Proporciona uma oportunidade para reflectir (sic) sobre a prática profissional. Podem ser tempo inteiro. Podem permitir posteriores qualificações.	Podem ser demasiados teóricos. As opções são determinadas pelos organizadores. Podem não reflectir (sic) as necessidades da escola. Podem não ter aplicações práticas na classe. Ignora o saber-fazer do professor. Pode ter um custo elevado. Pode exigir um compromisso a longo prazo.	Um professor pode influenciar a escola no global ou no grupo. O professor pode transferir a teoria para a prática. Pode ser abordada uma ampla variedade de necessidades no mesmo curso.

Fonte: GARCIA, 1995, p. 178.

Se compararmos o PDE aos aspectos apresentados por Garcia, as vantagens destacadas pelo autor são realmente possíveis para os professores do PDE. Nos Inconvenientes, as opções “Pode não refletir as necessidades da escola” e “Pode não ter aplicações práticas na classe” podem representar a realidade que encontramos nos

artigos apresentados pelos professores PDE. A proximidade com determinados temas leva o professor a desenvolver a pesquisa em determinado assunto, sem que necessariamente seja a realidade de seus alunos, ou de sua escola.

A seguir, apresentamos um dos quadros realizados a partir de questionário²⁷ aplicado aos professores participantes do PDE das diversas áreas do conhecimento.

Quadro 13: Indicativos de pontos positivos e negativos encontrados na pesquisa

Sobre sua pesquisa PDE indique:	
Pontos positivos	Pontos negativos
— Poder trabalhar com tema de seu interesse inicial (24%); — Possuir bastante bibliografia sobre o tema disponível (5%); — Conhecer novas formas de desenvolver uma pesquisa (4%); — A pesquisa contribuirá em sua prática na escola (49%); — Ampliar seus conhecimentos (8%); — Não vê pontos positivos (2%); — Considera muito cedo para elencar algum (2%);	— Orientadores de outras áreas (5%); — Pouca bibliografia e/ou dificuldade em encontrá-la (20%); — Dificuldade em relacionar a teoria e/ou o projeto de pesquisa com a prática escolar (10%); — O projeto de pesquisa não deveria ser restrito a apenas uma área do conhecimento (5%); — Não está recebendo orientação para desenvolver a pesquisa (12%); — Precisaria de mais disciplinas nas áreas específicas, o que ajudaria na pesquisa (2%); — Pouco tempo para desenvolver o projeto (4%); — Não há perspectiva de resultados para o projeto (2%); — Não vê pontos negativos (40%)

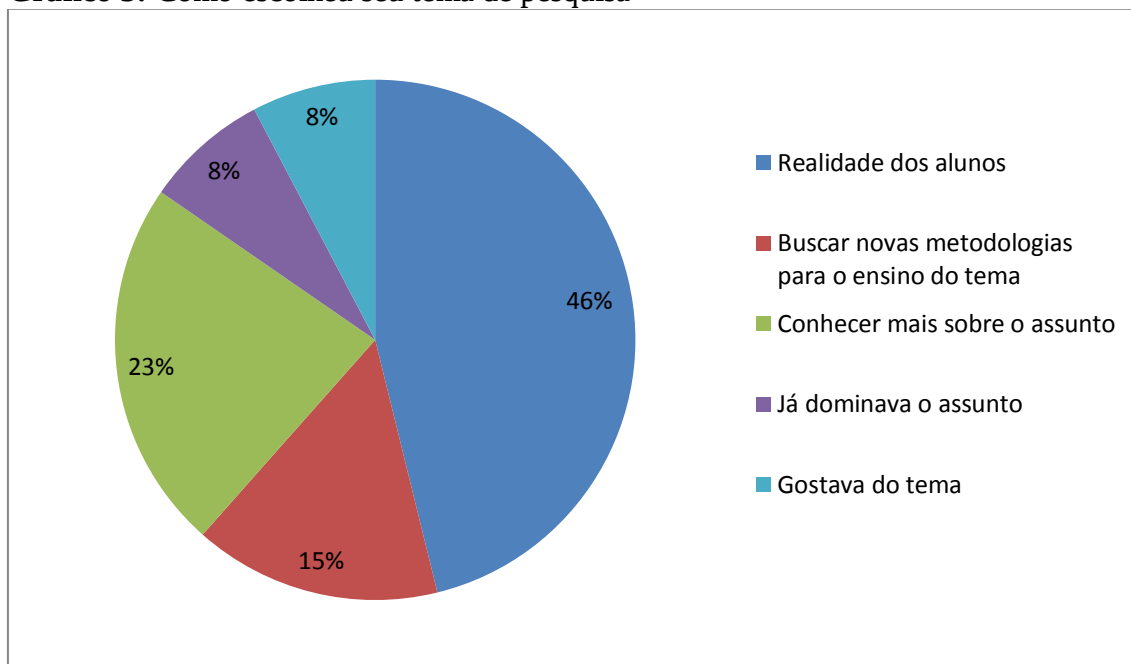
Fonte: Pesquisa de campo, 2014. Organização: BIZ, A. C; 2014

Alguns professores revelam ter desenvolvido a pesquisa para aprofundar o conhecimento a respeito do tema escolhido; outros afirmam ter dificuldade em relacionar a pesquisa com a prática escolar.

Os professores que aqui tiveram suas pesquisas apresentadas responderam a um questionário²⁸ cujo objetivo era informar a respeito das intensões de pesquisa.

²⁷ Questionário aplicado aos professores iniciantes no PDE em 2014, apêndice 2.

²⁸ Apêndice 3.

Gráfico 3: Como escolheu seu tema de pesquisa

Fonte: Pesquisa de campo, 2014. Organização: BIZ, A. C. 2014.

Dos treze professores que responderam à questão, seis afirmaram que elaboraram o projeto de pesquisa porque o tema fazia parte da realidade dos alunos. Este é o pontapé inicial para o desenvolvimento do projeto de pesquisa do professor PDE.

Dessa forma, entendemos que, partindo da realidade escolar, o professor tem maiores resultados em sua formação do PDE, desde que sua pesquisa tenha continuidade após o término do Programa.

Aprofundaremos tais posicionamentos no terceiro capítulo, com a apresentação dos dados encontrados nos questionários aplicados aos professores.

III O PDE NA VISÃO DO PROFESSOR PARTICIPANTE

3.1 A realidade do PDE apresentada pelos professores

O PDE oportuniza ao professor da Educação Básica o retorno à universidade e, conforme as respostas dos professores, este é um fato importante porque eles retornam à pesquisa, ao estudo. Segundo eles, voltam a realizar leituras e retomam o envolvimento acadêmico e científico.

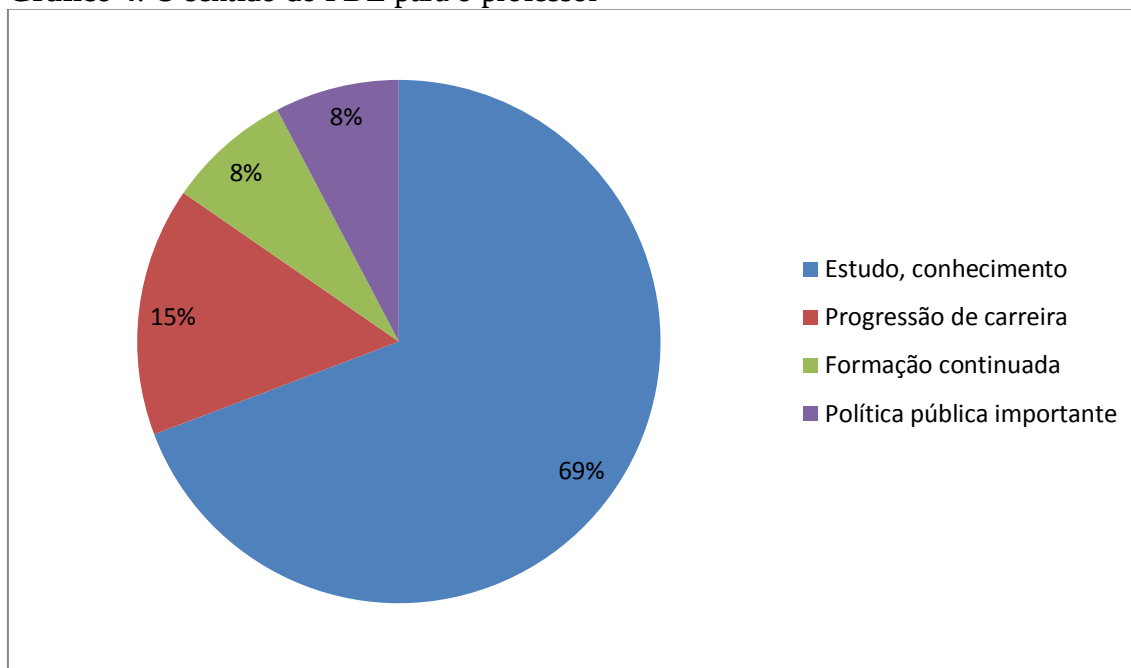
O PDE subsidia a pesquisa dos professores que, participando de uma formação continuada, dita como fruto de reflexão da realidade e cotidiano escolar, necessariamente precisa desenvolver pesquisas que dialoguem com tal realidade, buscando melhorias concretas para os problemas encontrados

Nesta pesquisa, trabalhamos com 47 (quarenta e sete) artigos de professores de Geografia, participantes do PDE, entre os anos de 2007 a 2012, com o objetivo de conhecer o universo de pesquisa que permeavam os artigos desenvolvidos por eles na formação do PDE. O diagnóstico ocorreu por meio de questionário²⁹, entregue aos 47 (quarenta e sete) professores participantes do PDE, dos quais 13 (treze) responderam. Destes, 11 (onze) do NRE de Francisco Beltrão e 2 (dois) pertencentes ao NRE de Dois Vizinhos. Os sujeitos da pesquisa, com maior representatividade estão na faixa etária entre 26 e 30 anos.

A respeito do sentido do PDE, a maior parte dos professores participantes (69%), indicaram o Programa como estudo. Salientaram que o principal sentido vinculasse-se à progressão de carreira (15%), formação continuada (8%) e política pública importante (8%).

Buscamos, com o Gráfico 4, investigar o sentido que os professores participantes atribuem ao PDE.

²⁹ Apêndice 2.

Gráfico 4: O sentido do PDE para o professor

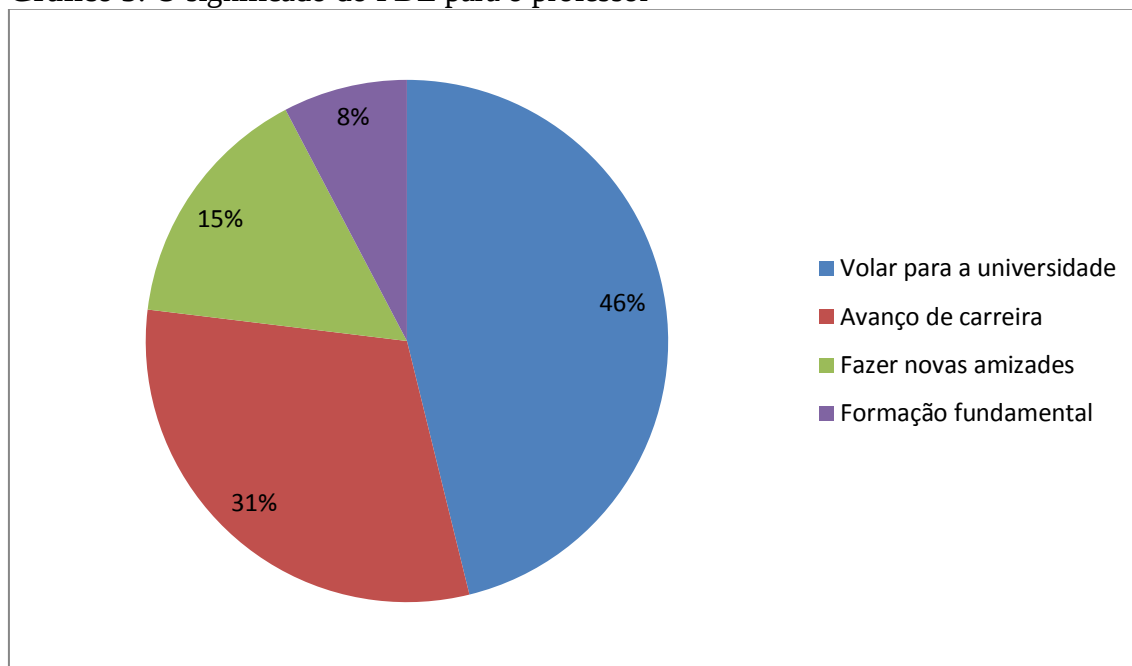
Fonte: Pesquisa de campo, 2014. Organização: BIZ, A. C. 2014.

O PDE, para os professores, consiste em todo o contexto de formação do que foi trabalhado, desde conceito de formação continuada, até a retomada dos estudos e realização com a progressão de carreira.

O PDE do ponto de vista da IES, segundo o coordenador do PDE na UNIOESTE, consiste em: *“Atender a uma significativa demanda criada pelo Governo do Estado, a partir do discurso da formação continuada de professores, que visa à melhoria da Educação Básica pública”* (Coordenador do PDE na UNIOESTE, 2015.).

Sobre o significado do PDE, o destaque foi para a volta à universidade. Uma das respostas mais significativas, com 46%. Em seguida veio o interesse pela progressão de carreira (31%) bem como construir novas amizades (15%) e com 8% das respostas, o PDE como uma formação fundamental na carreira de professor.

A maior parte dos professores afirma que o PDE é a volta para a universidade; significa voltar a estudar, poder desenvolver uma pesquisa e afastar-se da sala de aula, podendo retomar leituras e conteúdos.

Gráfico 5: O significado do PDE para o professor

Fonte: Pesquisa de campo, 2014. Organização: BIZ, A. C; 2014.

O PDE é caracterizado pela SEED como uma política pública de estado que estabelece o diálogo entre os professores do Ensino Superior e os da Educação Básica através de atividades teórico-práticas orientadas. Tem como resultados a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense.

O PDE apresenta-se como uma política pública de relação entre professores da Educação Básica e do Ensino Superior. Seu sentido poderá variar de acordo com a contextualização em que for apresentado aos professores.

O coordenador do PDE, na UNIOESTE, enquanto representante da instituição declara que:

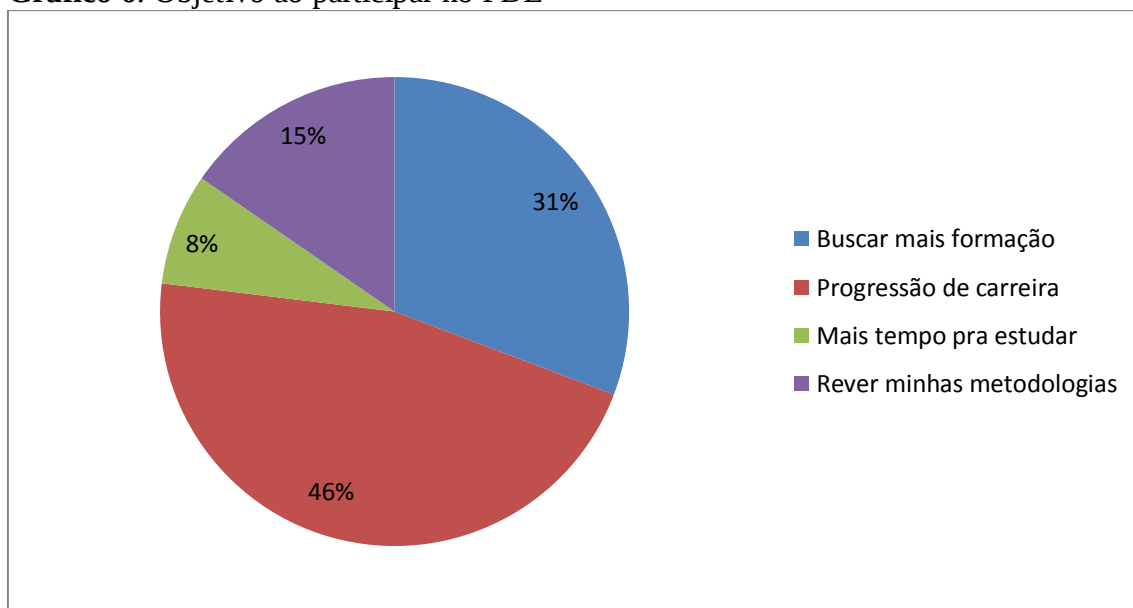
O significado do PDE, ao menos para mim, é o de um projeto ousado que vislumbrava a melhoria da escola pública paranaense. Retirado o seu aporte político, quando de sua idealização, a proposta significou uma aposta no discurso prático da formação continuada do professor em contraste com os modelos até então experimentados que contavam com programas de: cursos de qualificação; cursos de reciclagem; cursos de atualização; cursos de capacitação entre outros (Coordenador do PDE na UNIOESTE, 2015).

Do ponto de vista institucional, o PDE está ligado à melhoria da Educação Básica, concreta, contrário a que existiam anteriormente.

Para os professores, o PDE significa um Programa de Formação Continuada: a volta à universidade, uma possibilidade de avanço na carreira, uma preparação para cada professor, em sua realidade diferenciada, em suas particularidades. Para cada motivo há um sentido.

No gráfico 6, alguns objetivos ao participar do PDE:

Gráfico 6: Objetivo ao participar no PDE

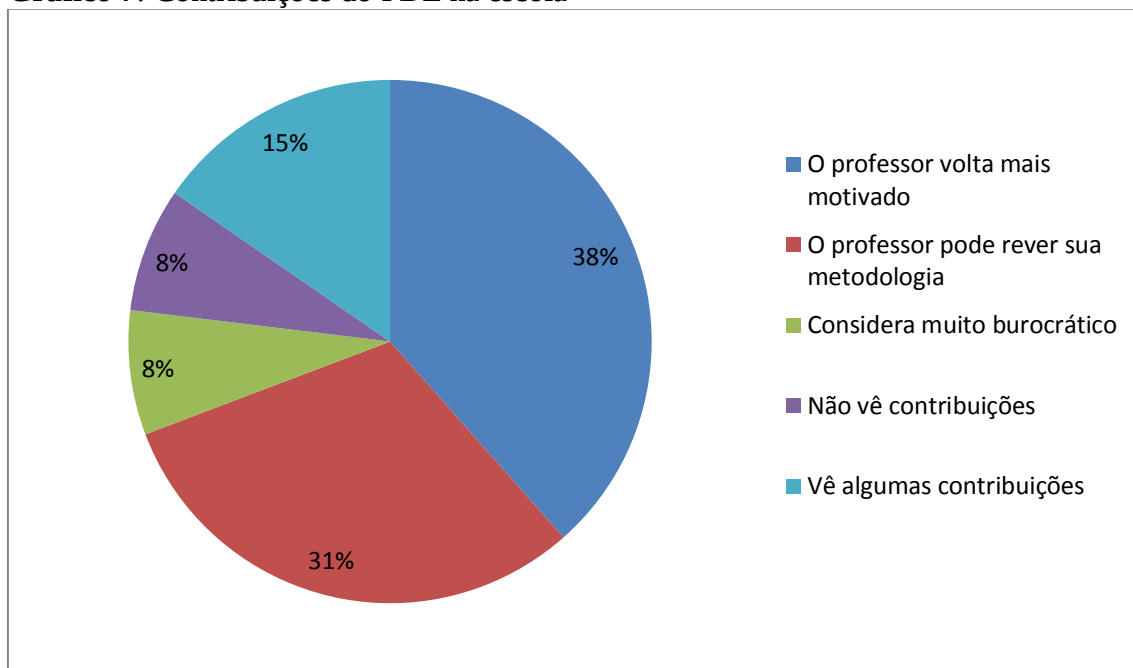


Fonte: Pesquisa de campo, 2014. Organização: BIZ, A. C. 2014

A maioria dos professores (46%) apresenta como motivo principal para participar do PDE a progressão de carreira. Pois, como estipulado no Plano de Carreira do Estado do Paraná, em seu Art. 11.

“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, previsto nesta Lei, com critérios e formas a serem definidos por lei” (PARANÁ, 2004).

A principal justificativa dos professores é que retornam para a escola mais motivados (38%), porém, tal motivação expressa-se no sentido de oportunidade do professor afastar-se da escola e dispor de mais tempo para estudar. Os professores entendem o afastamento como um ponto muito positivo, no sentido de que, nesse período, podem realizar estudos e pesquisa. Um tempo muito significativo para eles.

Gráfico 7: Contribuições do PDE na escola

Fonte: Pesquisa de campo, 2014. Organização: BIZ, A. C. 2014

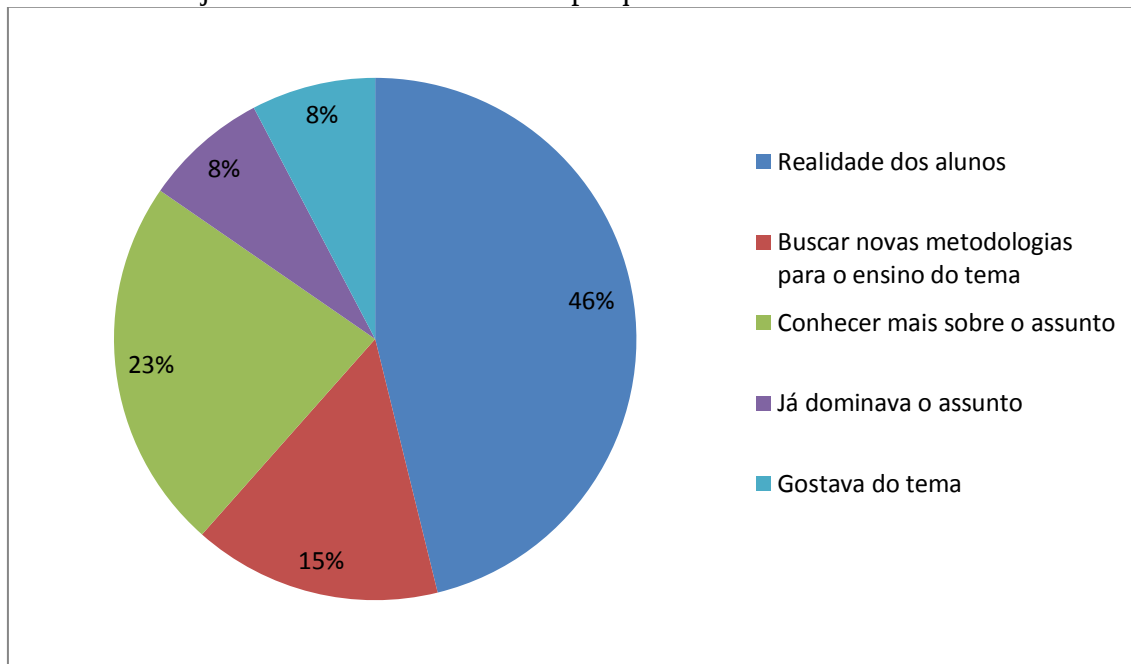
Questões burocráticas ainda são apresentadas como entraves para que a contribuição do Programa não seja maior. Como, por exemplo, a não continuidade das pesquisas, conforme expressa o depoimento de um dos sujeitos da pesquisa: “*Na minha opinião, da maneira como está, tem pouca contribuição, lógico que todos voltaram às salas e implementaram seus projetos de pesquisa, mas deveria ser repensado, rever essa continuação*” (P4).

Outro professor reforça dizendo:

Nos primeiros anos do programa ocorreram contribuições mais significativas, visíveis no envolvimento do professor executando seus projetos; todos sabíamos o que cada um pesquisava e aplicava em sala de aula. Nos últimos anos, o PDE está reduzido a quase nada (P11).

Uma alternativa para isso seria a continuidade das pesquisas, fato já abordado anteriormente, porque os professores realizam a pesquisa somente para a construção da intervenção pedagógica, exigida pelo PDE, depois não dão continuação.

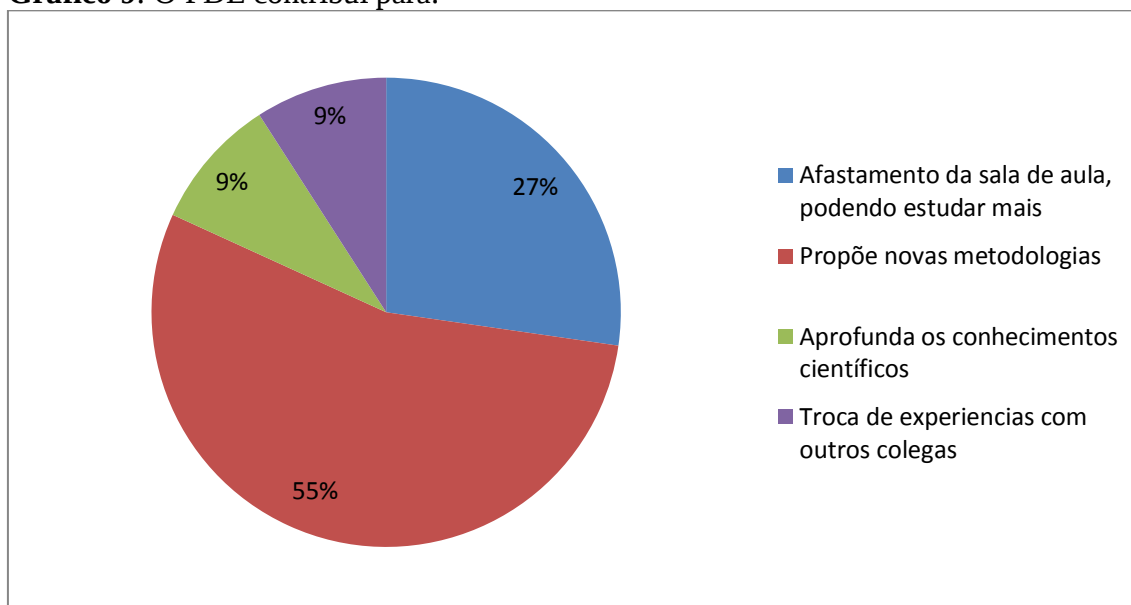
O gráfico a seguir apresenta os objetivos da escolha do tema de pesquisa.

Gráfico 8: Objetivo da escolha do tema de pesquisa

Fonte: Pesquisa de campo, 2014. Organização: BIZ, A. C. 2014

A maioria (46%) dos professores justificaram que escolheram o tema de acordo com a realidade dos alunos como a utilização de recursos disponíveis na escola da pesquisa, realidade do bairro ou comunidade em que a escola está inserida. Segundo busca pelo conhecimento do conteúdo de seu interesse (23%), entre outros.

Porém, se a pesquisa envolve a realidade do contexto escolar e dos alunos, por que não dar continuidade?

Gráfico 9: O PDE contribui para:

Fonte: Pesquisa de campo, 2014. Organização: BIZ, A. C. 2014

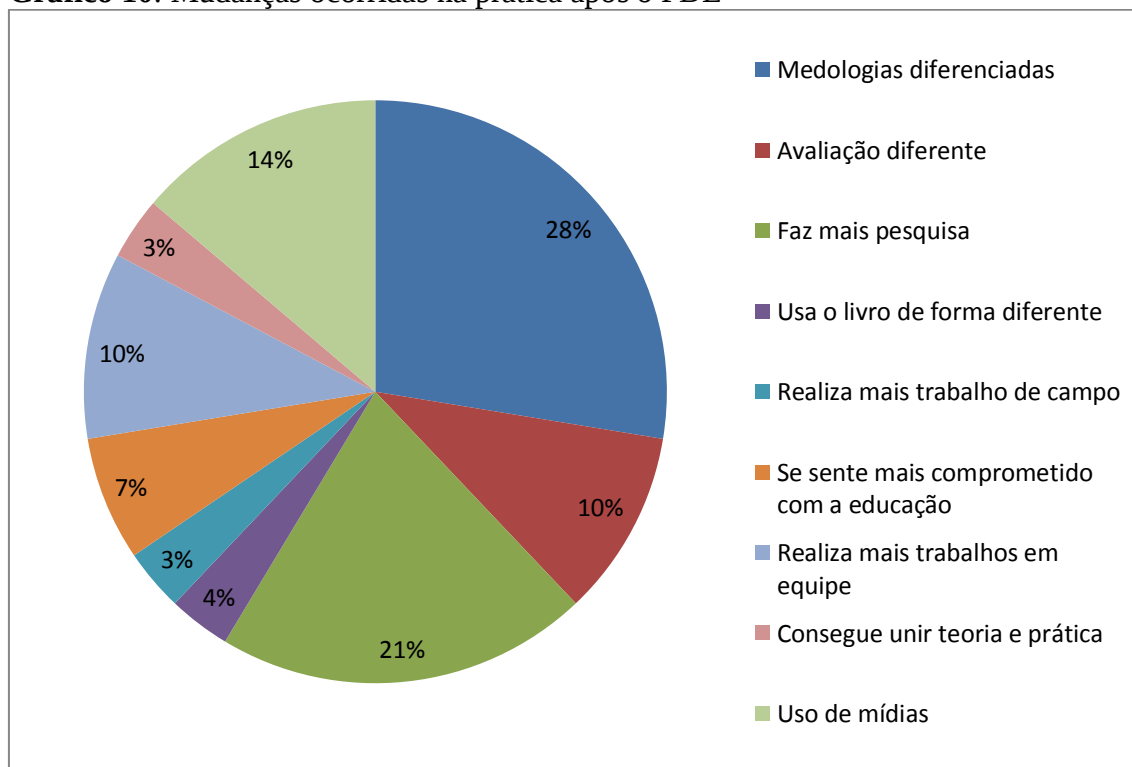
A maior contribuição do PDE em sala de aula apresentada pelos professores se refere ao conhecimento de novas metodologias de ensino (55%). É listado também o afastamento da sala de aula (27%). Para os professores, esse momento propõe uma reflexão da prática e possibilita uma recuperação de conhecimentos e de energia.

O resultado sobre o PDE em sala deveria apontar, além das melhorias na metodologia, uma realidade escolar diferente como é apresentado no documento síntese. Embasado no movimento contínuo de aperfeiçoamento de formação dos professores no espaço escolar, fortalecendo a articulação entre a Educação Básica e o Ensino Superior.

A formação proposta pelo PDE encaixa-se no que apresenta Garcia (1995), quanto ao desenvolvimento profissional através de uma inovação curricular, das propostas metodológicas que os professores aplicam durante a formação, isto é, o professor realiza um trabalho proporcionando essa inovação curricular. O ideal seria que a construção dos projetos de pesquisa dos professores PDE seguissem um caminho linear baseado na realidade da escola, como um pontapé inicial para saber identificar quais são as necessidades e buscar por alternativas de mudanças.

Algumas mudanças na prática do professor são consolidadas. De acordo com os professores, sistematizadas no gráfico a seguir.

Gráfico 10: Mudanças ocorridas na prática após o PDE



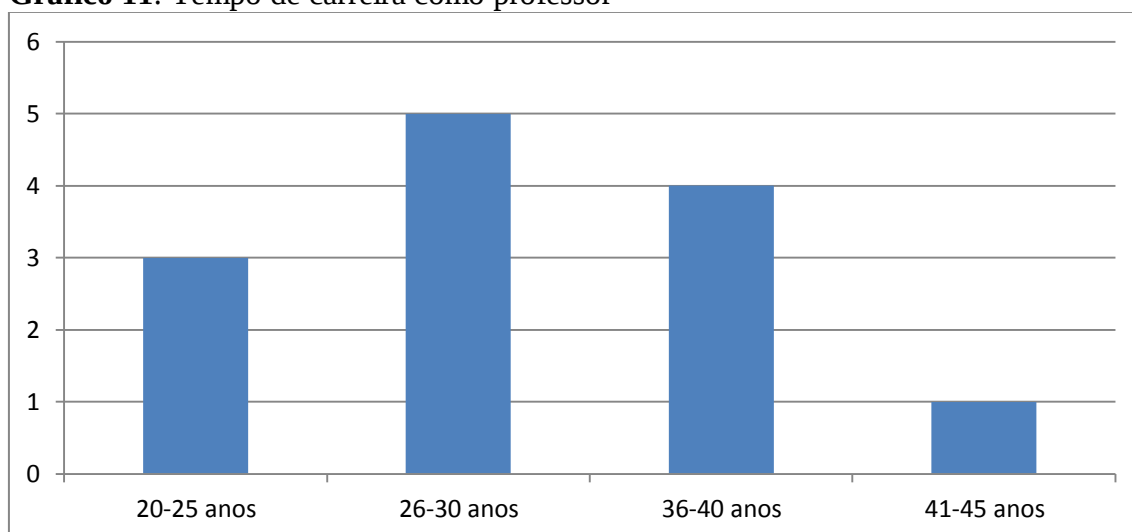
Fonte: Pesquisa de campo, 2014. Organização: BIZ, A. C. 2014

Para Garcia (1995), há inovação ou ela consolida-se quando todos os sujeitos envolvidos participam.

[...] a mudança no ensino e, como consequência, o desenvolvimento profissional dos professores, não é uma atividade (sic) que cresça por geração espontânea. [...] Como qualquer outra atividade (sic), a inovação necessita do apoio explícito por parte da Administração, dos professores no seu conjunto; requer também o apoio de agentes da mudança que proporcionem assessoria técnica aos professores nos aspectos mais problemáticos do uso da inovação (GARCIA, 1995, p.168).

Os professores alegam que as mudanças na escola não são concretizadas porque a totalidade do corpo escolar não está envolvida na proposta do PDE. Muitas mudanças são citadas pelos professores, porém é necessário relacionar o tempo aproximado de serviço dos professores: Quanto tempo esses professores trabalham sem se sentirem comprometidos com a educação?

Gráfico 11: Tempo de carreira como professor



Fonte: Pesquisa de campo, 2014. Organização: BIZ, A. C. 2014

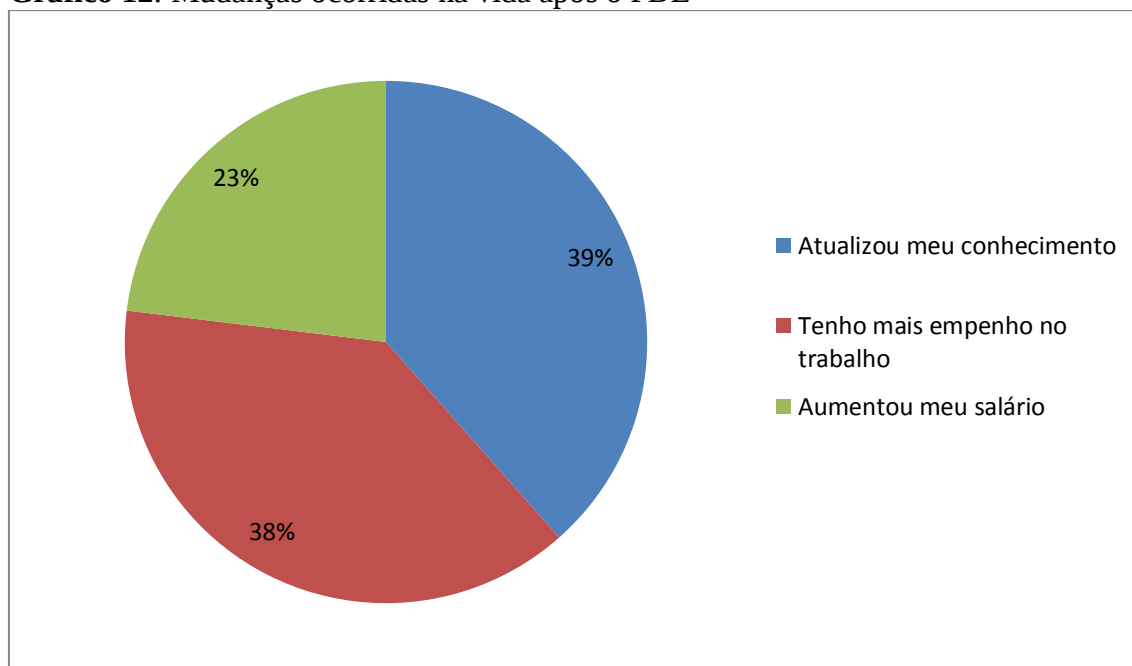
O tempo de trabalho para aposentadoria dos professores é de 25 anos, desde que tenha alcançado a idade necessária. Os professores que já têm o tempo de serviço necessário e precisam conquistar o último nível do plano de carreira, realizam o PDE e em seguida pedem aposentadoria, mesmo que o professor precise, após o PDE, ficar no mínimo 15 meses em exercício. Nesse caso o PDE significa elevação de nível.

Um dos professores expressa bem fato: *“Oportunizar a inclusão ao PDE não somente no final de carreira, mas possibilitar assim que o professor saia do estágio*

probatório e por merecimento” (P11). Quando o professor refere-se ao merecimento, trata da questão de que o professor deve cumprir cargas horárias e exigências para ingressar na seleção do PDE.

No gráfico seguinte, são apresentadas algumas mudanças na vida, elencadas pelos professores após a participação no PDE:

Gráfico 12: Mudanças ocorridas na vida após o PDE



Fonte: Pesquisa de campo, 2014. Organização: BIZ, A. C. 2014

Sobre as mudanças, destacam-se três principais, que são: a atualização do conhecimento (38%); maior empenho no trabalho (38%) e aumento de salário (23%), que novamente é apontado pelos professores. A maioria dos professores destaca que, após a formação do PDE, sentem-se mais seguros para voltar à sala de aula, mais motivados, mais empenhados. Assim, destaca-se a importância da formação PDE ser ofertada também para professores mais jovens.

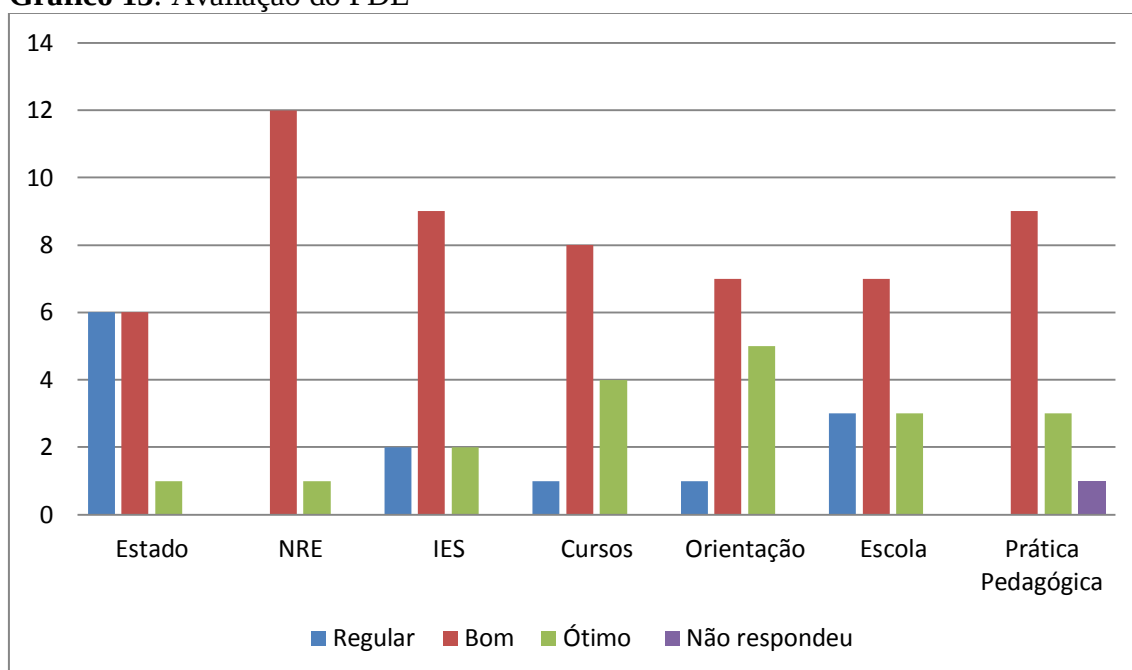
Para mim, o PDE também se constitui de uma significação ímpar para o professor PDE, ou seja, para aquele que participa do programa. Para o professor PDE sua participação oportuniza que ele discuta na universidade e, por sua vez, veja valorizada sua experiência de longos anos de sala de aula. Isso porque muitos dos professores que trabalham como orientadores nas IES e também como docentes, porém, há muito, afastados da sala de aula da rede pública de ensino. Percebe-se o quanto esses professores têm a falar do que de fato ocorre na relação ensino/aprendizagem no chão da escola. Descrivem suas angústias, suas frustrações, como também relatam com alegria

suas realizações ainda que sejam, quando comparadas em termos quantitativos, as alegrias de seu trabalho são menores do que o descontentamento com o trabalho. O PDE oportuniza também, que esses professores que estavam afastados, durante muitos anos, da Universidade, a se sentirem provocados (quase que obrigatoriamente) a voltarem a ler e a produzir reflexões teóricas a partir de textos escritos e de discussões e debates que ocorrem durante o programa. Essas leituras, que não são somente de sua área de formação, de fato, constituem-se em uma oportunidade de ampliação de sua visão de mundo (Coordenador do PDE na UNIOESTE, 2015.).

O coordenador do PDE na UNIOESTE relata a importância do fato do retorno à leitura, ao estudo.

Procuramos saber que avaliação os professores fazem das diferentes esferas do Programa: da participação do estado, NRE, IES, cursos (formação oferecida pela IES), orientação, escola e sua prática pedagógica. Organizamos as respostas em três categorias: regular, bom e ótimo.

Gráfico 13: Avaliação do PDE



Fonte: Pesquisa de campo, 2014. Organização: BIZ, A. C; 2014

Sobre a avaliação do estado, a opinião divide-se de em regular e bom. Os professores que consideram regular argumentam que há falta de maiores investimentos no Programa. Em relação à atuação do NRE, predomina a avaliação satisfatória. Alguns apresentam o NRE como um “mediador da SEED com os professores” ou um “esclarecedor das dúvidas”. A IES aparece, em alguns casos, como “boa, organizada,

na medida do possível”. Os professores consideram que a universidade não faz melhor devido à políticas burocráticas que a impedem, no sentido de não ofertar de mais cursos nas áreas de interesse dos professores. Na visão da instituição, representada pelo coordenador, o PDE tem muito a contribuir com a IES, aproximando as licenciaturas da realidade escolar.

A interação entre os professores da Universidade com os professores da rede, alguns que chegaram ao programa com um experiência de mais de 30 anos de atividade no chão da escola pública, certamente, para mim, configura-se, no plano educacional, como a grande contribuição. Muitos de nossos jovens – e até os mais veteranos – mestres e doutores não vivenciaram essa experiência da docência na escola pública, logo, seus aportes teóricos empregados para a formação dos licenciados podem ser repensados com os dados, as alegrias e frustrações que a experiência desses professores PDEs trazem para as reflexões durante o desenvolvimento do PDE na UNIOESTE. Não se pode deixar de dizer que há também outras importantes contribuições como o aporte de investimento do Estado para a execução do programa. No caso da UNIOESTE, diferente de outras instituições que receberam recursos para a construção de um espaço chamado de “prédio integrar”, projetado para atender as demandas do PDE e outras da educação pública, construiu-se no Campus de Cascavel e no Campus de Mal. Cândido Rondon espaços que compreendem salas de aula, auditórios, sala de orientação, biblioteca, cozinha e outros destinados à execução do programa. Esses espaços são ganhos significativos para a Instituição, pois não são usados somente para o programa. O caráter extencionista do programa, já comentado acima, também representa uma significativa contribuição do PDE para a UNIOESTE (Coordenador do PDE na UNIOESTE, 2015.).

A principal colaboração, segundo o coordenador, é a troca de experiências entre os professores da rede básica e do Ensino Superior. Os cursos de formação ofertados nas IES estão bem avaliados, porém, em outros momentos do questionário, os professores reclamam da falta de cursos que auxiliem diretamente na produção da pesquisa. Sugerem que sejam ofertados mais cursos por áreas de pesquisa, facilitando-lhes a produção científica.

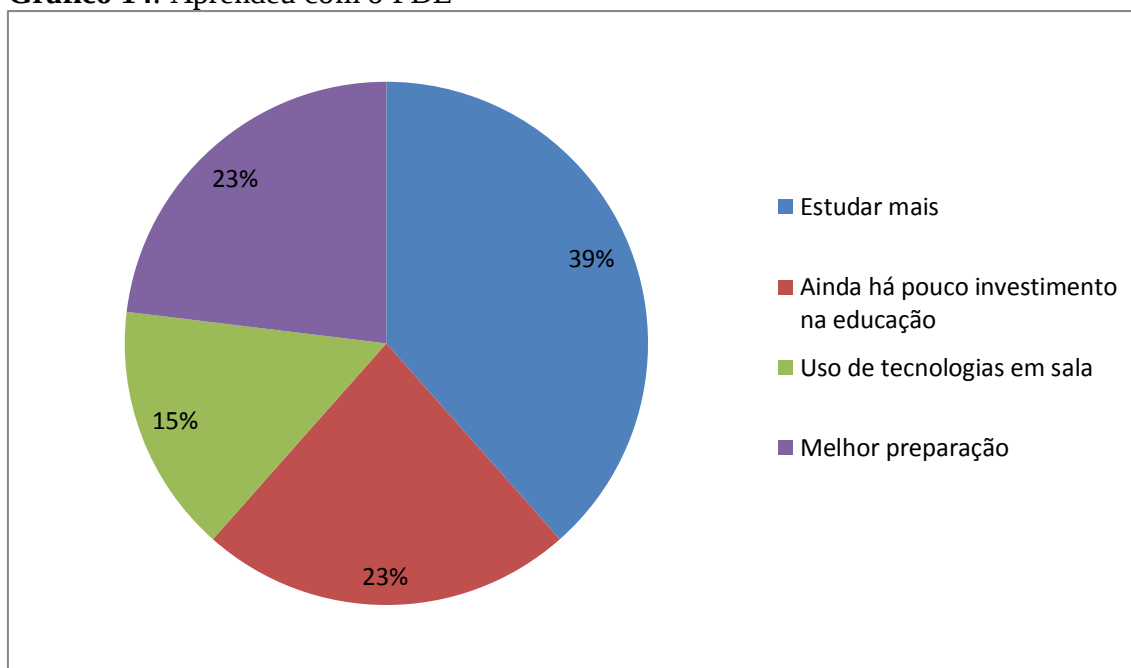
As orientações foram criticadas pelos professores; justificam alguns que tiveram dificuldade em se relacionar com os orientadores; por vezes, as pesquisas foram alheias ao interesse daqueles; noutras, houve demora na escolha de orientação. Dessa forma, o professor precisa dar início a algumas atividades mesmo antes da escolha do orientador que, para os professores, deveria ser uma das primeiras ações no Programa.

Na avaliação da participação da escola, alguns professores relatam a falta de apoio para continuidade da pesquisa, após o PDE, e classificam o problema na realidade escolar como um obstáculo para a continuidade da formação. *“Vejo que é preciso dar mais valor ao PDE nas escolas. Permitir e incentivar a prática e o conhecimento trazidos”* (P6).

Os professores consideram-no um avanço em sua prática pedagógica. Ressaltam a importância do retorno à universidade, pesquisa, estudos como um fator muito importante nas mudanças ocorridas, principalmente referentes à metodologias de ensino. Um professor ressalta que: *“O conhecimento é essencial. Mas é necessário praticar o que foi aprendido para realmente valer a pena”* (P6).

Outro fator muito presente entre os professores é a questão das tecnologias. Tratadas por eles como o uso de computadores, tvs, rádios, em sala de aula. A formação tecnológica ofertada pelo PDE proporciona ao professor um curso de utilização de mídias em sala de aula, como podemos observar no gráfico seguinte:

Gráfico 14: Aprendeu com o PDE



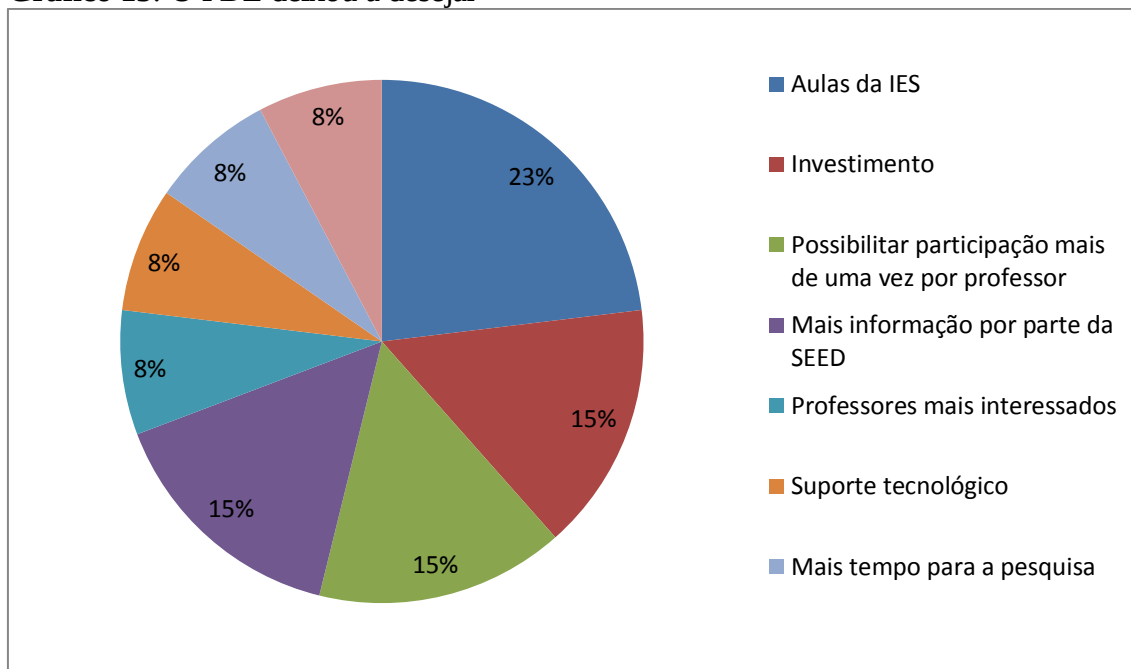
Fonte: Pesquisa de campo, 2014. Organização: BIZ, A. C. 2014.

A maioria dos professores destaca que, a partir do PDE, passou a estudar mais e retomou uma rotina de estudos. Todavia, está presente nas respostas de quase todos os professores, mesmo de forma implícita, a aprendizagem do uso de tecnologias. *“O maior dos desafios ‘aprender a dominar a tecnologia’ quando antes era apenas o*

básico: organizar as avaliações. A necessidade do uso para trabalhos, GTR e outros fez [obrigaram] dominar” (P2).

Alguns posicionamentos sobre possíveis problemas apontados pelos professores no PDE constam do gráfico a seguir.

Gráfico 15: O PDE deixou a desejar



Fonte: Pesquisa de campo, 2014. Organização: BIZ, A. C. 2014

Em relação às aulas nas IES (23%), eles se referem aos cursos iniciais que os professores realizam no primeiro ano. A queixa dos professores é sobre a falta de disciplinas voltadas para a área de formação do professor. Para eles, se organizadas assim, eles teriam mais facilidades em desenvolver a pesquisa. Eles chegam à universidade com o tema e, caso queiram ir desenvolvendo a pesquisa, encontram dificuldades com a falta de bibliografia. Somente depois, nos cursos da área terão contato com os professores das IES que os auxiliam com isso.

Os investimentos sugeridos são relacionados a equipamentos que fizeram falta durante a formação, não havia suporte tecnológico, nem computadores, para todos. E, durante a realização do GTR, tiveram dificuldades.

Algumas alternativas para mudanças foram elencadas no quadro a seguir.

Quadro 14: Sugestões de mudanças para o PDE

O que deveria ser mudado no PDE
• Intervenção pedagógica equivaler a 50% e não 70% da carga horária; • mais orientação; • acompanhar continuidade dos projetos; • professores PDE se manterem na IES; • considerar PDE como mestrado; • afastamento integral também no segundo ano; • professores novos e em estágio probatório realizarem o PDE também; • realizar uma "reciclagem" PDE na IES; • ser menos burocrático; • haver mais cobrança dos professores como: prova para entrar e uma para sair.

Fonte: Pesquisa de campo, 2014. Organização: BIZ, A. C. 2014

Sobre a intervenção pedagógica, os professores sugerem a redução da carga horária. Sendo o PDE um programa de formação continuada que visualiza uma formação baseada nas reais necessidades e realidades da escola, acreditamos que essa redução tornaria o contato do professor com o seu campo de pesquisa ainda menor, pois é o momento em que o professor realiza a pesquisa, momento importante na formação, de muito conhecimento.

O mais importante apontamento é que sejam acompanhadas as pesquisas após o término do PDE, pois, em muitos casos, a pesquisa é realizada durante o PDE, e, depois, a prática do professor não é modificada em nada, minimizando a importância que a formação proporcionou.

Num momento inicial desta pesquisa, de caráter investigativo, inquiremos os professores "novos" do PDE, sobre como eles, que estavam chegando para os cursos, avaliavam o PDE. Foram entregues 88 questionários e recebemos o retorno de 55, dos quais utilizamos os dados que apresentamos nos gráficos seguintes.

Quadro 15: Sugestões e/ou críticas dos professores das diversas áreas ao Programa.

Sugestões e/ou críticas sobre o Programa:
— Gostaria de cursos que dessem mais resultados na escola (2%); — escolha de linha de estudo seja feito com alguns dias de estudo já encaminhados (2%); — mais disciplinas específicas de cada área (4%); — diminuir carga horária dos cursos de inserção acadêmica (14%); — ter um coordenador na unioeste de francisco beltrão (4%); — não atender professores só no fim de carreira, mas também os mais jovens (4%); — melhorar/ adequar os orientadores, falta de pagamento está prejudicando (32%); — pouco tempo para implementação pedagógica (4%); — considero injusto o professor pde não receber as aulas extraordinárias (2%);

- mais carga horária por disciplinas (4%);
- disciplinas específicas serem cursadas no nre (2%);
- que tenha uma formação continuada adequada sequencialmente aos professores (2%);
- que se trabalhem as disciplinas de humanas em Francisco Beltrão (2%);
- que seja disponibilizado antecipadamente os materiais no sacir(2%);
- satisfeito com o programa (6%);
- considera muito cedo para responder (2%);
- não responderam (12%).

Fonte: Pesquisa de campo, 2014. Organização: BIZ, A. C; 2014

Entre as sugestões para o Programa, os professores indicam mais cursos que contribuíssem mais com os resultados na escola. Os cursos ofertados na IES são de cunho pedagógico, inicialmente, e, depois, por disciplinas. Algumas disciplinas de humanas foram trabalhadas em Marechal Cândido Rondon e, devido ao deslocamento, os professores salientam que, tendo curso de Geografia em Francisco Beltrão não deveriam ir até Marechal.

A falta de pagamento dos orientadores foi o item mais lembrado. Durante o final de 2013, os professores orientadores das IES tiveram atrasos no repasse dos valores das orientações. Essa questão prolongou-se também durante o ano de 2014.

De acordo com o Memorando 002/2015³⁰ - da coordenação do PDE, Cascavel - aos professores orientadores das IES tal situação só seria totalmente resolvida no início de 2015.

3.2 - A situação atual do PDE

A UNIOESTE, responsável pela formação dos professores de Geografia nos NREs de Francisco Beltrão e Dois Vizinhos, assim como as demais IES paranaenses enfrentaram dificuldades no fim de 2014 e início de 2015.

Ainda de acordo com o Memorando 002/2015 - da coordenação do PDE em Cascavel - aos professores orientadores das IES, as instituições realizaram paralizações das atividades nas turmas 2013/2014 e 2014/2015 e ainda não iniciaram as atividades da turma 2015/2016. A situação em que se encontra o PDE é de instabilidade, como vemos.

³⁰ Anexo 4.

Concluímos 2014 e iniciamos o ano de 2015 com grande instabilidade no Programa de Desenvolvimento Educacional, tanto de ordem pedagógica quanto financeira. Como é do conhecimento de todos, em dezembro de 2014, por meio do memorando 257/2014-PDE, informamos que os Secretários da SEED e SETI, na reunião do dia 29 de outubro, assumiram o compromisso de saldar parte dos débitos com os professores que atuaram no PDE até o final de dezembro de 2014. Esse compromisso englobava o pagamento de 50% do 1º semestre da turma 2014. O restante dos débitos, de acordo com o mesmo compromisso, deveria ser pago dentro do 1º semestre de 2015. Ocorre que tal acordo não foi cumprido, de modo que continuamos aguardando o prometido pagamento (MEMORANDO 002/2015, UNIOESTE).

Em memorando enviado pela coordenação aos professores da UNIOESTE, são apresentados alguns motivos dessa instabilidade. O início de 2015 ficou marcado pela tentativa de extinção do PDE, quando o governo do Estado propôs, em projeto encaminhado à assembleia, entre outras medidas, que o Programa fosse encerrado, pondo em risco também o plano de carreira dos professores estaduais. Após greve e reivindicações através da APP Sindicato o projeto foi suspenso, porém a situação do Programa não foi estabilizada. “Como ficou claro para todos, houve uma tentativa, por parte do Governo do Estado, de extinguir o PDE, razão pela qual este Programa foi um dos itens da pauta de reivindicação da APP sindicato, por ocasião da última greve” (MEMORANDO 010/2015, UNIOESTE³¹).

Em acordo firmado entre governo e APP sindicato, houve a promessa de que, no segundo semestre de 2015, as atividades do PDE sejam retomadas normalmente. Como expressa o item 13 do acordo “13 - PDE - O Programa será retomado no segundo semestre de 2015. Todas as providências para a regularização das bolsas para estudantes e professores do PDE 2013 e 2014 serão adotadas a partir de maio, em parceria com a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior” (Agência de Notícias do Paraná³², acesso em 21/04/2015).

O PDE enfrenta uma crise significativa de incerteza de continuidade. O PDE é um Programa estadual, mas, com visibilidade nacional, destaca-se pelo seu caráter diferencial de formação continuada, com algumas falhas na sua realização, porém é um Programa de extrema importância para a melhoria da educação pública paranaense. O contato dos professores com a universidade é o ponto alto da sua realização e sem o PDE o contato seria eliminado.

³¹ Anexo 5.

³² <http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=83240>

3.3 – Indicativos do processo

No quadro a seguir sintetizamos as principais conclusões do processo de pesquisa desenvolvido, como aspectos relevantes e considerações importantes a respeito do PDE e das pesquisas analisadas.

Quadro 16: indicativos relevantes da pesquisa.

- As discussões de formação continuada, no Brasil, iniciaram-se no início da década de 1970.
- A formação de professores precisa ser um processo contínuo, aliando formação inicial e permanente.
- A educação e a formação de professores, realizadas de forma inadequada à realidade da educação brasileira, não solucionam os problemas e ainda geram outros, como a culpa atribuída aos professores.
- A formação continuada de professores é vista apenas como um complemento da formação inicial.
- A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc.).
- Em 2004 surge a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, com o intuito de estabelecer um programa nacional de formação continuada, visando a melhoria da prática do professor em sala.
- O PDE, programa de formação continuada do PR, criado em 2007, considera o professor sujeito que aprende e ensina.
- O PDE faz parte da progressão de carreira dos professores do PR, essa discussão teve visibilidade a partir de discussões em coletivos da APP sindicato.
- O PDE envolve mais de 1000 docentes.
- Somente nos NREs de Francisco Beltrão e Dois Vizinhos, focos da pesquisa, são cerca 40 000 alunos beneficiados pelo Programa.
- O professor PDE realiza pesquisas de intervenções pedagógicas na escola durante a formação PDE. Algumas pesquisas ainda são desconectadas da realidade escolar.
- A escola é o principal elemento de formação continuada dos professores.

- Nos NREs pesquisados, foram 47 professores de Geografia que participaram da formação desde o início, em 2007.
- Algumas pesquisas não concretizam mudanças na escolas, os professores alegam falta de interesse e envolvimento da totalidade do corpo escolar.
- Os professores salientam a enorme importância do PDE proporcionar o retorno à universidade e a realização de pesquisa científica com o auxílio de um orientador.
- As principais mudanças causadas pelo PDE em suas vidas, elencadas pelos professores são: atualização de conhecimento, maior empenho no trabalho e aumento de salário.

Org.: BIZ, A.C. 2015

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito do PDE, no Paraná, a formação continuada foi/é um movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino estadual, e seu objetivo é instituir uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento. Portanto, é a base para as discussões e reflexões no cotidiano escolar.

Embora não podemos deixar de mencionar momento triste e crucial da educação do Paraná: o impasse ocorrido no dia 29 de abril de 2015, com professores feridos por policiais a mando do governador do estado Carlos Alberto Richa, “Estamos de luto”!

A luta continua e, nesse sentido, o PDE, um Programa que atua também como proposta de pesquisa na formação de professores na educação básica, precisa ser valorizado e qualificado. Uma maneira para que seja recuperada a atitude de pesquisa na prática da educação básica é via professor, como fundamental para um ensino de qualidade, pois contribui significativamente na prática em sala.

Os trabalhos de intervenção pedagógica, que dão origem aos artigos dos professores PDE, apresentam a realidade da educação básica. Dos 47 trabalhos analisados, 43% deles apresentaram questões referentes à Educação Ambiental, 43 % tratam sobre metodologias de ensino de Geografia, 4 % sobre tecnologias e geotecnologias, 8% a linguagem cartográfica e 2% sobre educação inclusiva. Tais temas, pertinentes à realidade educacional, compõem as pesquisas realizadas na prática. Tal quantificação demonstra que ainda é pertinente a pesquisa no processo formativo.

Um total de 68 professores respondeu aos questionários; destes, 19,11 % eram professores que participaram da formação em Geografia, entre os anos de 2007 a 2012. Os demais 80,89 % correspondem a professores de todas as áreas do conhecimento que iniciaram a formação em 2014 e são elas: Letras, Ciências, Matemática, Pedagogia, História, Geografia, Química, Agronomia, Educação Física, Ciências Biológicas, Matemática e Zootecnia.

Os problemas que detectamos não estão presentes apenas na formação dos professores de Geografia – embora este tenha sido o foco principal – mas perpassam as várias disciplinas como por exemplo: problemas com tema de pesquisa, orientação, bibliografia disponível, falta de cursos específicos de área. O PDE tem sua funcionalidade em detectar os problemas nas escolas, mas é preciso suprir essas necessidades. Os sujeitos da pesquisa declararam que os projetos sofrem ruptura ao

término do curso, declararam que não conseguem continuar as pesquisas por falta de estrutura.

De acordo com informações obtidas no NRE de Francisco Beltrão, o número de professores que ingressam no PDE está diminuindo por que, na região, os professores já estão com muito tempo de trabalho, o que faz com que eles se encaixem nos requisitos do PDE, que são, estar no Quadro Próprio do Magistério – QPM, cuja carreira esteja no Nível II, nas Classes 8 a 11, um nível elevado de carreira; ter participado do Grupo de Trabalho em Rede desenvolvido no ano anterior à seleção; ter título de pós-graduação Lato Sensu ou Stricto Sensu. Como muitos já o fizeram, o número de ingressantes está cada vez menor e vem diminuindo desde o ano de 2010. Porém, o PDE é um Programa de formação continuada e há necessidade de que sejam ofertadas disciplinas de metodologias de pesquisa, que auxiliem os professores nas produções dos artigos.

É significativo que sejam repensados os requisitos para os professores realizarem esta formação, uma vez que os professores em início de carreira não podem participar, pois, não tem os requisitos necessários e também para que o Programa tenha continuidade e que todos os professores tenham a oportunidade de participar,.

Os pontos positivos que destacamos do Programa, conforme depoimento dos professores, são: o PDE reaproxima o professor da universidade, no sentido que, ao afastar-se da sala de aula, ele pode dedicar-se exclusivamente ao estudo. Muitos relatam isso como a melhor contribuição do PDE, um descanso para estudar; o professor da Educação Básica pode desenvolver uma pesquisa científica; há formação tecnológica ofertada aos professores participantes que interagem com os demais através da plataforma do Programa e realizam diversas atividades on-line. Muitos apresentavam dificuldades e, a partir do PDE, conseguem lidar com maior facilidade. O PDE busca através dos artigos finais dos professores identificar possíveis problemas na escola.

No entanto, o professor PDE declara que ao retornar à escola, devido ao pouco tempo, não consegue dar continuidade o trabalho que desenvolveu durante dois anos. A formação continuada do PDE visa identificar os problemas da escola, porém, após o término das pesquisas, não é feito acompanhamento e elas acabam sem continuidade; os requisitos de seleção privilegiam uma parte dos professores, os demais não têm oportunidade, ou demoram algum tempo para conseguirem; nos últimos anos, o investimento do governo está diminuindo, e isso está causando o enfraquecimento do PDE que, no momento, está passando por fragilidades e dificuldades. O fato é que, na maioria das IES, está suspenso.

A universidade trabalha em conjunto com o Programa, ofertando as disciplinas e orientações aos professores, porém, é perceptível a falta de envolvimento aprofundado com o PDE. As orientações não são distribuídas por área do conhecimento específico do professor, os professores PDE precisam adaptar suas pesquisas aos professores orientadores, isto talvez justifique o fato de muitas pesquisas fugirem do cotidiano escolar. Este fato de mudanças de foco de pesquisa pode ser justificado pela falta de autonomia dos professores PDE, percebemos que há professores com interesses alheios aos objetivos da formação PDE, como buscar apenas o aumento salarial, pela progressão na carreira, ou ainda o simples fato de estar afastado da sala de aulas e ter um momento de “lazer” ou “fazer novas amizades”.

Acreditamos que este momento de crise não é o fim do Programa, pois ainda há a consciência da importância do mesmo na educação paranaense. Percebemos nos professores preocupação e inquietações que influenciam em suas produções. Resta-nos a dúvida: o que fazer para resolver tais situações? Como os professores PDE podem ajudar a mudar a realidade que eles mesmos descrevem na escola?

REFERÊNCIAS

BACH, Maria Regina; SANTOS, Welington Tavares dos. O PDE no contexto da Formação Continuada de Professores. In: **Anais do X Encontro Nacional de Educação – EDUCERE**. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6180_3083.pdf. Acesso 15/10/2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827**.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29/01/2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei n. 9394/96. Brasília: MEC, 1996.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais. In: **Revista Novamerica**. nº 122. 2009. Disponível em: www.novamerica.org.br/revista_digital/L0122/rev_emrede02.asp. Acesso em 11/10/2012.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DEITOS, Roberto Antonio; XAVIER, Maria Elizabete. Estado e Política Educacional no Brasil. In: DEITOS, Roberto Antonio; RODRIGUES, Rosa Maria. **Estado, desenvolvimento, democracia & políticas sociais**. Cascavel: Edunioeste, 2006.

DEMO, Pedro. Pesquisa como princípio científico e educativo. 12ªed. São Paulo: Cortez, 2006.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: por uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

GATTI, Bernadete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década**. Revista Brasileira de Educação, v.13, n.17, jan./abr., 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010a.

MEC, Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Orientações gerais**. Brasília, 2006.

MEMORANDO n.º 002/2015 – UNIOESTE. **Informativo PDE**. Cascavel, 11 de fevereiro de 2015.

MEMORANDO n.º 010/2015 – UNIOESTE. **Aos diretores de centro, coordenadores de curso, docentes e orientadores.** Cascavel, 26 de março de 2015.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **A formação do professor e a organização social do trabalho.** Curitiba: Editora UFPR, 1997.

_____. A Escola Normal no Paraná: Instituição Formadora de Professores e Educadora do Povo. In: **V Congresso Brasileiro de História da Educação: O Ensino e a Pesquisa em História da Educação**, 2008. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/9.pdf>. Acesso em 22/05/2014.

NADAL, Beatriz Gomes. Política educacional paranaense para formação de professores: um olhar a luz dos textos políticos. Niterói: Porto Alegre, 2007. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/47.pdf.

NÓVOA, António. **Profissão professor.** Porto-Portugal: Porto editora, 1995.

PARANÁ. **Lei Complementar nº 103 de 15 de Março de 2004.** Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da rede estadual de educação básica do Paraná. Publicado no diário oficial nº 6687 em 15/03/2004. Acesso em 09/09/13.

PARANÁ. **Decreto nº 4.482 de 14 de março de 2005.** Implantação do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, que disciplina a promoção e progressão do professor do nível III da carreira. Publicado no Diário Oficial nº 6933 de 14/03/2005. Acesso em: 10/09/13.

PARANÁ. **Lei complementar nº 130 de 14 de julho de 2010.** Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei nº 103/2004. Publicado no Diário Oficial nº 8262 de 14/07/2010. Acesso em 09/09/13.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Estaduais.** Curitiba, 2008.

PARANÁ. **Decreto nº 4482 de 14 de março de 2005.** Implanta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, que disciplina a promoção e progressão do professor do nível III da carreira. Publicado no Diário Oficial nº 6933 de 14/03/2005. Acesso em: 10/09/13.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Documento síntese.** Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, 2012. Disponível em www.diaadiaeducacao.org.br. Acesso em 11/09/2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Documento síntese.** Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, 2014. Disponível em www.diaadiaeducacao.org.br. Acesso em 11/04/2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2007.** Curitiba: SEED/PR., 2011. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em:

<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>>. Acesso em: 01/07/13. ISBN 978-85-8015-037-7.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2008**. Curitiba: SEED/PR., 2011. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20. Acesso em: 18/07/13. ISBN 978-85-8015-039-1.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2009**. Curitiba: SEED/PR., 2012. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>>. Acesso em: 09/03/14. ISBN 978-85-8015-054-4.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2010**. Curitiba: SEED/PR., 2014. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>. Acesso em: 14/05/14. ISBN 978-85-8015-062-9.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2012**. Curitiba: SEED/PR., 2014. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>. Acesso em: 14/05/14. ISBN 978-85-8015-063-6.

RELATÓRIO FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Relatório de formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das praticas em estados e municípios brasileiros**, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 27 ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 25 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. A política educacional no brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol III: século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. In: NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue

Bomura (orgs). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Otto Henrique Martins da. Programa De Desenvolvimento Educacional Do Paraná – Pde/Pr: Uma Política Contrária À Ortodoxia Capitalista. In: **Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Brasileiro de Psicopedagogia**. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2423_1688.pdf. Acesso em 10/10/2012.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 4 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ªed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

KADRI, Michele Sales El; CAMPOS, Alcione Gonçalves; SOUZA, Adriane Grade Fiori. Modelo de Formação Continuada do PDE – PR: o diálogo necessário entre escola básica e ensino superior?. In: **Entretextos**, Londrina, v.11, n.2, p. 121-141, jul./dez.2011.

WACHOWICZ, L. A. **A relação professor-aluno no Paraná Tradicional**. São Paulo: Cortez, 1984.

WERLE, Flávia. Constituição do Ministério da Educação e articulações entre os níveis federal, estadual e municipal de educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol III: século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

www.educadores.diaadia.pr.gov.br

www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/