

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO -
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NAS SEMANAS PEDAGÓGICAS DE
FEVEREIRO NO PERÍODO 2007-2013 NO ESTADO DO PARANÁ**

ELISABETE VALDIRA DE SOUSA TESSARI

CASCATEL/PR

2015

ELISABETE VALDIRA DE SOUSA TESSARI

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NAS SEMANAS PEDAGÓGICAS DE
FEVEREIRO NO PERÍODO 2007-2013 NO ESTADO DO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – PPGE, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação. Linha de pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Orientadora:
Profa. Dra. Ivete Janice de Oliveira Brotto

CASCADEL/PR

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

T323f

Tessari, Elisabete Valdira de Sousa

A formação continuada nas semanas pedagógicas de fevereiro no período 2007-2013 no Estado do Paraná. / Elisabete Valdira de Sousa Tessari.— Cascavel, 2015.

188 p.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ivete Janice de Oliveira Brotto
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

1. Semanas pedagógicas. 2. Professores – Formação continuada. 3. Políticas educacionais. 4. Políticas públicas. I. Brotto, Ivete Janice de Oliveira. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 21.ed. 379.2
CIP-NBR 12899

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

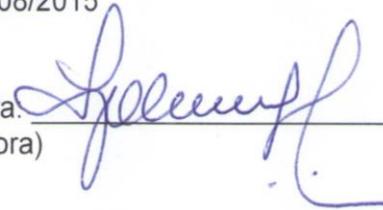
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A FORMAÇÃO CONTINUADA NAS SEMANAS PEDAGÓGICAS DE FEVEREIRO
NO PERÍODO DE 2007 – 2013 NO ESTADO DO PR

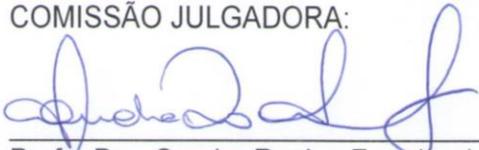
Autora: Elisabete Valdira de Sousa Tessari
Orientadora: Ivete Janice de Oliveira Brotto

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por *Elisabete Valdira de Sousa Tessari* aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestra em Educação.
Data: 28/08/2015

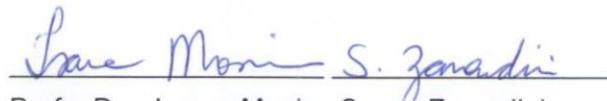
Assinatura: _____
(orientadora)



COMISSÃO JULGADORA:



Profª. Dra. Sandra Regina Ferreira de Oliveira



Profª. Dra. Isaura Monica Souza Zanardini

Profª. Dra. Carmen Celia Barradas Correia Bastos

Dedico esta dissertação a toda categoria de servidores públicos do estado do Paraná, pela luta, pela coragem e resistência, minha gratidão e orgulho. E, aos alunos do Curso de Formação de Docentes iniciantes na luta, nossa esperança e amor.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Ivete Janice de Oliveira Brotto pela paciência, ensinamentos, questionamentos, e dedicação com que orientou a construção desta dissertação.

Aos professores do Programa de Mestrado e colegas pelas discussões e contribuições, em especial Francielly Lamboia Giaretton, por ouvir, apoiar e auxiliar com as normas técnicas deste trabalho, minha gratidão.

Às professoras Carmen Celia Barradas Correia Bastos, Isaura Monica Souza Zanardini, pelas contribuições apontadas durante o exame de qualificação.

Às professoras Carmen Celia Barradas Correia Bastos, Isaura Monica Souza Zanardini e Sandra Regina Ferreira de Oliveira por aceitarem prontamente nosso convite para compor a banca examinadora de defesa.

À equipe pedagógica e diretiva do Colégio Estadual Wilson Joffre, pelo auxílio e compreensão recebidos durante meus afastamentos, meus colegas professores, técnicos agentes de apoio, a partir deles, e das formações continuadas recebidas ocorreram nossas inquietações que fizeram nascer esta dissertação e, sem os quais, esta, não teria sentido de se tornar concreta.

Aos alunos do Curso de Formação de Docentes, minha fonte de energia, inspiração, fé em dias melhores, de valorização profissional, de condições adequadas de trabalho, de respeito pela profissão, e de uma educação de qualidade.

À professora pedagoga Rose Irene Alves de Freitas, dedicada amiga, incentivadora, corajosa, lutadora, fonte inesgotável de alegria, espelho para mim e para os alunos do Curso de Formação de Docentes.

À minha amada família, Antonio meu pai, Sorli minha mãe, meus irmãos Mara, Chico, Marci, Paula e Jordane, que acompanharam todas as etapas e o desenrolar desta produção. Compartilhamos risos, lágrimas, frustrações, desespero, discussões, solidão.

Minha avó Cidalia, com seu poder de oração e convencimento de que tudo daria certo.

Meu filho Jair Junior, pelo acompanhamento e interesse na dissertação e palavras de incentivo e força, à minha filha Ana por adentrar no universo contraditório das políticas neoliberais defendendo a educação pública no período

de greve, me dando orgulho e motivo para escrever. E, ao meu marido Jair, que soube cuidar, acalmar, dizer que tudo acabaria bem, mantendo tudo sob controle nos muitos momentos de ausência, isolamento, cansaço.

Especialmente, a vocês Jair, Junior e Ana meu amor e minha gratidão.

TESSARI, Elisabete Valdira de Sousa. **A FORMAÇÃO CONTINUADA NAS SEMANAS PEDAGÓGICAS DE FEVEREIRO NO PERÍODO 2007-2013 NO ESTADO DO PARANÁ**. 2015. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel. Orientadora: Profa. Dra. Ivete Janice de Oliveira Brotto.

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de análise as Semanas Pedagógicas de fevereiro como modalidade de formação continuada oferecida no Paraná. O objetivo geral foi analisar a formação continuada de professores oferecida no formato de Semana Pedagógica de fevereiro no Paraná, durante os governos Roberto Requião Mello e Silva (2007-2010) e Carlos Alberto Richa (2011-2013). Por meio dos documentos orientadores das Semanas Pedagógicas buscou-se compreender nas ações desses governos o que trazem enquanto proposta de educação, como se projeta a formação continuada de professores durante as Semanas Pedagógicas, as ações desenvolvidas na escola para essa finalidade, a construção do conhecimento e concepção de educação e sociedade, uma vez que, as linhas ideológicas destes governos pareciam divergir. Para apreensão do objetivo geral da pesquisa, formulamos objetivos específicos que orientaram nossa pesquisa: apresentar a legislação educacional referente à formação continuada de professores; discutir as diferentes denominações e conceitos que a formação continuada recebeu nos documentos oficiais e autores que discutem o tema; e apresentar e analisar os documentos orientadores das Semanas Pedagógicas de fevereiro 2007-2013, tendo como ponto de partida as categorias Projeto Político-Pedagógico, Currículo, Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar. A pesquisa realizada de caráter teórico, se fundamenta na análise bibliográfica e documental. Nessa acepção, estabelecemos interlocução com autores que vêm discutindo a temática e que nos auxiliaram a compreender a ideia de política pública de formação continuada dos professores, sua forma de organização utilizando os recursos públicos, seus limites técnicos e financeiros, suas contradições, seus possíveis limites ou contribuições para a melhoria na qualidade da educação pública no Paraná. A gestão de Roberto Requião apresentou o anúncio de superação das políticas neoliberais implantadas por seu antecessor Jaime Lerner, que se manteve nos documentos orientadores das Semanas Pedagógicas. Chegamos à compreensão de que o discurso anunciado esteve permeado de caráter contraditório, ainda que, concomitantemente houvesse um esforço por parte da SEED em superar o modelo educacional neoliberal, com uma proposta de Semana Pedagógica mais consistente no que tange ao entendimento do Currículo, PPP, Gestão Escolar e Organização do Trabalho Pedagógico. A gestão de Beto Richa e seu 'no jeito de governar', trouxe nos encaminhamentos dos documentos orientadores das Semanas Pedagógicas a retomada dos princípios de políticas educacionais neoliberais e transfere para as Semanas Pedagógicas o espaço formativo a proposta de formação com moldes gerenciais, motivacionais, monitoramento constante na tentativa de retomada da pedagogia de projetos, implementação de um instrumento oficial de avaliação sistemática para todo o estado SAEP, desconsiderando o instrumento federal SAEB, numa proposição ranqueamento das escolas paranaenses e o processo meritocrático.

PALAVRAS-CHAVE: Semanas Pedagógicas; Formação continuada de professores; Políticas educacionais; Políticas públicas.

TESSARI, Elisabete Valdira de Sousa. **CONTINUOUS TRAINING IN EDUCATIONAL WEEK FEBRUARY THE PERIOD 2007-2013 IN THE STATE OF PARANÁ**. 2015. 171f. Dissertation (Masters in Education) – State University of Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel. Supervisor: Prof. Doc. Ivete Janice de Oliveira Brotto.

ABSTRACT

This dissertation is analyzed the Pedagogical Weeks of February as continued training modality offered in Paraná. The overall objective was to assess the continuing education of teachers offered at the Pedagogical Week format February Parana, during the governments Roberto Requião Mello e Silva (2007-2010) and Carlos Alberto Richa (2011-2013). Through the guiding documents of the Pedagogical Weeks we sought to understand the actions of these governments what they bring as education proposal, as is projected continuing education of teachers during the Pedagogical Weeks, the actions developed at school for this purpose, the construction of knowledge and design of education and society, since the ideological lines of these governments seemed to differ. To arrest the general objective of the research, we formulate specific objectives that have guided our research: to present the educational legislation concerning the continuing education of teachers; discuss the different denominations and concepts that continued training received in official documents and authors who discuss the subject; and present a analyze the guiding documents of the Pedagogical Weeks of February 2007-2013, taking as its starting point the categories Political and Educational Project, curriculum, pedagogical work of the Organization and School Management. The survey of theoretical nature, is based on bibliographical and documentary analysis. In this sense, we have established dialogue with authors who have been discussing the issue and have helped us to understand the idea of public policy for continuing education of teachers, they are organized using public resources, its technical and financial limits, its contradictions, its possible limits or contributions to improving the quality of public education in Paraná. The management of Roberto Requião presented overcoming announcement of neoliberal policies implemented by his predecessor Jaime Lerner, who remained the guiding documents of the Pedagogical weeks. We came to the realization that the advertised speech was riddled with contradictory character, though, concomitantly there was an effort by SEED in overcoming the neoliberal educational model, with a Pedagogical Week proposal more consistent when it comes to understanding the curriculum, PPP, School management and Pedagogical Work Organization. The management Beto Richa and her 'the way of governing', brought in referring the guiding documents of the Pedagogical weeks the resumption of neoliberal education policy principles and transfers for weeks Pedagogical formative space the proposed training with managerial, motivational molds, constant monitoring in an attempt to resume the pedagogy of projects, implementation of a formal instrument of systematic evaluation for all SAEP state, disregarding the federal instrument SAEB, a ranking proposition of the state's schools and merit-based process.

KEYWORDS: Weeks Pedagogical; Continued training of teachers; Educational policy; Public policy.

LISTA DE SIGLAS

- ABE - Associação Brasileira de Educação
- APMF - Associação de Pais, Mestres e Funcionários
- BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – Banco Mundial
- BM – Banco Mundial
- CADEP - Coordenação de Capacitação, da Coordenação de Apoio a Direção e Equipe Pedagógica
- CFAE - Coordenação de Formação dos Agentes Educacionais
- CONED – Congressos Nacionais de Educação
- DCEs – Diretrizes Curriculares Estaduais
- CONSED – Conselho Nacional dos Secretários de Educação
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- EPT- Educação para Todos
- EUA – Estados Unidos da América
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FNDEP – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- MDM – Metas de Desenvolvimento do Milênio
- NRE - Núcleo Regional de Educação
- OCDE -Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PAD- Plano de Ações Descentralizadas
- PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação
- PEE- Plano Estadual de Educação
- PNE- Plano Nacional de Educação
- PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação

PPC - Proposta Pedagógica Curricular

PPP - Projeto Político-Pedagógico

PQE - Projeto Qualidade da Educação Básica

PROEM - Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEP- Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná

SEED/PR – Secretaria Estadual de Educação do Paraná

SUED/PR - Superintendência da Educação do Paraná

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| TABELA 1 - Orientação para o preenchimento das tabelas de dados... | 104 |
| TABELA 2 - Dados de desempenho escolar no Ensino Fundamental..... | 105 |
| TABELA 3 - Dados de desempenho escolar no Ensino Médio em todas as modalidades..... | 105 |
| TABELA 4 - Levantamento de dados..... | 128 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 15 |
| 1. O DISCURSO LEGAL SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL..... | 21 |
| 1.1. A formação continuada de professores na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9394/96..... | 22 |
| 1.2. O Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/2001: a lógica da racionalidade financeira na formação continuada..... | 30 |
| 1.2.1. O Novo Plano Nacional de Educação e a Formação Continuada..... | 38 |
| 1.3. Políticas Educacionais do Estado do Paraná e o Plano Estadual De Educação – PEE/Pr..... | 42 |
| 1.4. A formação continuada nos preceitos da Lei Complementar 103/04 - o plano de carreira do professor da rede estadual do Paraná..... | 46 |
| 2. FORMAÇÃO CONTINUADA: estreitando sentidos para análise..... | 50 |
| 2.1. Formação Continuada: Múltiplas denominações para o trabalho do professor..... | 51 |
| 2.2. A profissionalização docente por meio da formação continuada..... | 70 |
| 3. A ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NAS SEMANAS PEDAGÓGICAS DE FEVEREIRO NO ESTADO DO PARANÁ..... | 80 |
| 3.1. O caminho percorrido para chegar aos documentos orientadores das Semanas Pedagógicas de fevereiro - | 93 |
| 3.2. Semana Pedagógica de fevereiro – Descrição, normatização e análise | 96 |
| 3.2.1. A Semana Pedagógica de fevereiro de 2007..... | 96 |
| 3.2.2 A Semana Pedagógica de fevereiro de 2008..... | 101 |
| 3.2.3. A Semana Pedagógica de fevereiro de 2009..... | 111 |
| 3.2.4. A Semana Pedagógica de fevereiro de 2010..... | 117 |
| 3.2.5. A Semana Pedagógica de fevereiro de 2011..... | 122 |
| 3.2.6. A Semana Pedagógica de fevereiro de 2012..... | 130 |
| 3.2.7. A Semana Pedagógica de fevereiro de 2013..... | 141 |

| | |
|-----------------------------------|------------|
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 154 |
| REFERÊNCIAS | 163 |
| ANEXOS..... | 170 |

INTRODUÇÃO

A formação continuada dos professores é um tema que tem ocupado os programas de governo, as discussões da categoria e, até mesmo, certo espaço nos meios de comunicação. É uma preocupação legítima, considerando a relevância da problemática colocada no campo das políticas educacionais.

Parte-se do pressuposto que, ao oferecer a formação continuada, o Estado a regulamenta, estabelece políticas públicas para a formação dos trabalhadores da educação, organizando os recursos financeiros públicos, seus profissionais técnicos e toda uma estrutura para dar conta de tal tarefa. No campo discursivo, essa formação aparece como uma das maiores contribuições para a melhoria na qualidade da escola pública.

A literatura consultada permite condensar que o início dos anos 1990 predominavam argumentos em prol da qualidade, competitividade, produtividade, eficiência e eficácia. Ao final da década, o viés economicista apresenta uma face mais humanitária na política educacional sugerida segundo Shiroma; Campos e Garcia (2005) por conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, oportunidade e segurança.

Os sentidos desta “hegemonia discursiva” elencaram termos importantes desse estado de “bem-estar” como: riqueza, desenvolvimento sustentável, inclusão, flexibilidade, segurança, liberdade, comprometimento, beneficiários, cidadania, domínio público, redes de cooperação, voluntarismo.

Dessa forma, corrobora-se com a premissa levantada por Shiroma (2011, p.16), de que a legislação, os planos de educação, os textos norteadores que constituem as políticas educacionais são influenciadas por essa hegemonia discursiva, que leva à homogeneização das políticas educacionais em nível mundial pelos organismos multilaterais.

Retomamos Shiroma; Campos e Garcia (2005), quando referendam que os organismos multilaterais como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros, por meio de seus documentos, não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o

discurso 'justificador' das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação, ou seja, uma dupla demanda. Tais agências produziram a reforma e exportaram também a tecnologia de fazer reformas.

A formação continuada de professores nasce em meio à legitimação dessas reformas como parte integrante das políticas educacionais e sua implementação, muito comumente, são interpretadas de acordo com as vicissitudes dos interesses políticos que configuram a educação em cada país, região. Isso nos coloca a tarefa de compreender a racionalidade que formam os interesses políticos, e que muitas vezes parece contraditória, fomentando medidas que representam ir em direção contrária ao que propõe.

Assim, não são os referidos dispositivos legais por si só que garantem a efetivação dos objetivos como foram gestados, ou seja, uma política é expressão de embate, de interpretações diversas e interesses de classes distintos.

A atuação como pedagoga e como docente no Curso de Formação de Docentes em Nível Médio e sendo pertencente ao QPM- Quadro Próprio do Magistério do Paraná, e a obrigatoriedade de participar da formação continuada oferecida pelo Estado, fez com que tivéssemos um contato mais aprofundado a respeito da política educacional da SEED, durante os governos de Roberto Requião (2007-2010) e Beto Richa (2011-2013).

Das modalidades de formação continuada oferecida pela SEED, nas duas gestões de governo, a Semana Pedagógica foi a que mais nos instigou, problematizando como são articuladas as políticas de formação continuada para as Semanas Pedagógicas, fazendo com que nascesse o interesse em estudarmos e pesquisarmos a temática dessa modalidade de política educacional voltada para a formação continuada dos professores da educação básica no Paraná.

A Semana Pedagógica como modalidade de formação continuada ofertada pelo Estado corrobora para melhor envolvimento dos profissionais da educação, direção, equipe pedagógica, equipe docente, agentes educacionais – funcionários da área de apoio, administrativa e execução. Para que estes, enquanto coletividade escolar, possam (re)pensar a educação com seus pares de maneira mais dinâmica, atentando para sua própria formação, para o estudo, para o planejamento, para a organização do trabalho pedagógico, para as questões do currículo, para o debate da gestão democrática, para compreensão da avaliação, para as contribuições no

Projeto Político-Pedagógico como construção coletiva. Da mesma forma, oportuniza pensar criticamente as condições da realidade escolar, as limitações, possíveis soluções, momentos únicos proporcionados pela formação continuada durante a Semana Pedagógica.

Diante das dúvidas e inquietações de como seriam articuladas as políticas de formação continuada para as Semanas Pedagógicas, foi que definimos nosso tema de estudo e propusemos pleitear a vaga como aluna especial na disciplina de “Estado e Gestão na Educação”. Posteriormente, elaboramos um projeto de pesquisa para concorrer à vaga definitiva no Programa de Pós-Graduação *scripto sensu* em Educação - Nível de Mestrado, o qual iniciamos em 2013.

Dessa conjugação de fatores, delimitamos a problemática da nossa pesquisa em: o que revelavam os discursos produzidos nos encaminhamentos dos documentos orientadores da formação continuada via Semana Pedagógica - quais metodologias, quais estratégias de trabalho foram dadas, quais autores seus aportes analíticos e conceituais foram usados pela SEED, quais tarefas foram desenvolvidas durante os dias da Semana Pedagógica de fevereiro em ambos os governos?

A partir dessas questões, como fruto de uma inquietação profissional já destacada, este trabalho tem como objetivo geral analisar as Semanas Pedagógicas realizadas no mês de fevereiro no Paraná, no período de 2007 a 2013, enquanto modalidade de formação continuada de professores.

Para alcançar o proposto no objetivo geral já definido, formulamos os seguintes objetivos específicos que orientaram nossa pesquisa: apresentar a legislação educacional referente à formação continuada de professores; abordar as diferentes denominações e conceitos que a formação continuada recebeu nos documentos oficiais e autores que discutem o tema e, por último, analisar os documentos orientadores das Semanas Pedagógicas de fevereiro na gestão de Roberto Requião (2007-2010) e Beto Richa (2011- 2013), nas categorias Projeto Político-Pedagógico, Currículo, Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar.

A hipótese que perpassou nosso estudo foi a de que as políticas educacionais dos governos mencionados são divergentes. Roberto Requião anunciou uma reorganização estrutural e conceitual para escola pública, gratuita e de qualidade como dever do Estado, propondo, menos conceitualmente, uma contraposição aos princípios neoliberais até então defendidos. Beto Richa, ao assumir o governo do

Paraná apresenta ‘um novo jeito de governar’, contudo, a expectativa gerada, de uma educação de qualidade dentro desses preceitos anunciados, tomou gradativamente, no campo educacional, rumos de uma concepção liberal meritocrática, de responsabilização e culpabilização de seus profissionais, no desmonte e no sucateamento, vivenciada e sentida sobremaneira no limiar de 2011, na primeira Semana Pedagógica de fevereiro, proposta pela SEED, já trazendo esse discurso de qualidade na educação atrelada à responsabilização docente.

Procuramos sustentar nossa investigação, nosso objeto de estudo, como elemento histórico de múltiplas determinações: o recorte subscrito se constitui nas Semanas Pedagógicas de fevereiro como modalidade de formação continuada oferecida no Paraná.

Realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental, que envolveu levantamento, seleção e estudos de autores que estudam a formação continuada, sua conceituação, concepção teórica, sua caracterização, os documentos legais que lhes conferem legibilidade, sua organização histórica, etc. Essa estratégia possibilitou formar uma base teórica para descrever e analisar a formação continuada através da história seus condicionantes para, então, apresentar a modalidade de Semana Pedagógica e sua especificidade enquanto formação continuada de professores no Paraná.

A análise de cunho bibliográfico e documental, desenvolvida nos limites deste trabalho, mostra-se enquanto possibilidade de “[...] questionar a tese de descontinuidade quando ocorre a troca de governos” (SHIROMA, 2011, p.33). Cabe destacar que não desenvolveremos nenhum estudo comparado de formas de governo, mas aludimos à necessidade de refletir sobre as novas roupagens de velhas políticas educacionais que revestiram ou não os governos estudados (VIRIATO; DUARTE, 2012). E, assim, compreender nas ações desses governos o que trazem enquanto proposta de educação, como se projeta a formação continuada de professores durante as Semanas Pedagógicas, as ações desenvolvidas na escola para essa finalidade, a construção do conhecimento e a concepção de educação e sociedade.

Para a exposição de nossa pesquisa sistematizamos a dissertação em três capítulos. No primeiro capítulo, dividido em cinco seções, apresentamos o aparato legal das políticas educacionais que orientam a formação continuada dos professores no Brasil, presentes na legislação nacional e, em específico, na do

estado do Paraná. Buscou-se descrever o que versam os documentos oficiais no que tange à formação continuada de professores e seus desdobramentos enquanto políticas educacionais que amparam a formação de professores e se estas leis dão sustentabilidade às modalidades de formação continuada que são oferecidas no Brasil e, em especial, no estado do Paraná.

Para pensar o cenário maior em que se apresenta a formação continuada de professores e, por sua vez, as Semanas Pedagógicas no Paraná, apoiamos-nos na Lei nº 9394/96, no Plano Nacional de Educação Lei nº 10.172, no Novo Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005, no PEE/PR, na Lei nº103/04 Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual, com a finalidade de apresentar o que versa essa legislação especificamente sobre a formação continuada de professores. Para fundamentar teoricamente este capítulo e suas seções nos amparamos nos estudos de Faleiros (1986), Niskier (1997), Figueiredo (2001), Shiroma & Campos, Garcia (2005), Fávero (2005), Arias (2007), Zanardini (2007), Gatti (2003, 2008), Sulbrack (2009), Scheibe (2010), Bolmann (2010), Saviani (2011) e Rocha (2011).

No segundo capítulo, dividido em duas seções, objetivamos tratar das múltiplas terminologias que a formação continuada recebeu ao longo da história, exemplificadas através da legislação e de autores que estudam o tema. Essas terminologias variam, divergindo ou concordando, conforme os entendimentos e concepções que seus autores lhes querem dar e são influenciados pelo tempo histórico em que foram discutidas ou implantadas. Para constituir este capítulo, utilizamos autores como Nunes (2000), Silva (2002), Perrenoud (2002), Gatti (2008), Delors (2008), Oliveira (2008), Costa-Hübes (2008), Brait (2009), Chimentão (2010) e Ronca (2010).

No terceiro capítulo, analisamos os documentos orientadores das Semanas Pedagógicas de fevereiro de 2007-2013, divididos em oito seções. Estreitamos nossa análise trazendo as políticas de gestão educacional para a formação continuada, apresentando uma breve descrição das modalidades de formação continuada oferecidas no período subscrito, bem como o caminho que percorremos para ter acesso aos documentos orientadores das Semanas Pedagógicas de fevereiro. Neste capítulo, e em suas seções, utilizamos a metodologia de análise de fontes primárias e fontes secundárias. Dessa forma, utilizamos documentos que estão/estiveram no *site* Dia-a-Dia Educação.

As seções deste capítulo estão estruturadas e correlacionadas, posto que tomamos como referência os documentos orientadores da Semana Pedagógica dos meses de fevereiro de 2007-2013 e os analisamos, como já o dissemos anteriormente, pelas seguintes categorias: Projeto Político-Pedagógico, Currículo, Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar. Essas categorias foram definidas a partir das leituras preliminares propostas nos próprios documentos orientadores e por julgarmos serem os elementos essenciais e norteadores do trabalho pedagógico nas escolas.

Dessa forma, para sistematizar nossa análise e discutir a problemática da pesquisa, seguimos a organização da SEED por ano de acontecimento em cada gestão. E como forma de nos auxiliar na leitura e na apreciação destes documentos, utilizamos estudiosos como Shiroma, Campos e Garcia (2005), Zanardini (2007), Nadal (2008), Chimentão (2010), Paiva (2010), Rocha (2010), Frigotto (2011), Moraes e Teruya (2011), Rocha (2011), Duarte e Viriato (2012) e Sousa (2013).

Diante dos elementos levantados ao longo dos capítulos e seções, da literatura consultada, finalizamos o trabalho com um texto dedicado às considerações finais em que buscamos balizar todo o processo que nos dedicamos a analisar, estabelecendo algumas observações quanto ao movimento político em torno das políticas educacionais de formação continuada no estado do Paraná.

1. O DISCURSO LEGAL SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL

Neste capítulo apresentamos o aparato legal das políticas educacionais que orientam a Formação Continuada dos professores no Brasil, presente na legislação nacional e, em específico, na do estado do Paraná.

As expectativas geradas na elaboração desta pesquisa se justificam pela opção metodológica escolhida e a compreensão de que a educação faz parte de um fenômeno integrante de uma totalidade maior situada em um tempo e espaço específicos, relacionada ao movimento histórico e suas implicações no âmbito da política, da economia e da cultura (ROCHA, 2011).

É necessário destacar que, para que pudéssemos desenvolver uma análise fundamentada do problema proposto em relação à formação continuada de professores, apoiamos-nos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, no Plano Nacional de Educação Lei nº 10.172, no Novo Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005, no Plano Estadual de Educação do Paraná, no Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná Lei nº 103/04 que formaram as bases legais e nortearam as políticas nacionais e estaduais no que tange à formação continuada de professores.

Buscamos evidenciar nestes documentos, segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005), que seus textos são produtos e produtores de orientações políticas, portanto, seus sentidos não são dados nestes documentos, são produzidos, estão além das palavras que o compõem.

As orientações políticas fazem parte de um engendramento maior e podem ser analisadas sob diferentes perspectivas. Em se tratando de políticas sociais, é possível dizer que

[...] ora são vistas como mecanismos de manutenção da força do trabalho, ora como conquistas dos trabalhadores, ora como arranjos do bloco de poder ou bloco governante, ora como doação das elites dominantes, ora como instrumento de garantia do aumento da riqueza ou dos direitos do cidadão (FALEIROS, 1986, p.8).

Neste cenário, cabe destacar que as políticas educacionais, sobremaneira em seu aspecto legal, carregam a sensação dicotômica de sentimento de pertença, ora de abandono, ora de efetivação de direitos, cumprindo exatamente seu papel de política social de manutenção da força do trabalho.

Retomamos Shiroma; Campos e Garcia (2005), quando apresentam que boa parte das orientações e reformas educacionais no Brasil e em outros países tiveram influência de organismos internacionais.

Nessa empreitada, tiveram marcada influência os organismos multilaterais como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros, que por meio de seus documentos não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso 'justificador' das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação. Tais agências produziram a reforma e exportaram também a tecnologia de fazer reformas. De acordo com os próprios documentos, a década de 1990 foi a de formulação da primeira geração de reformas, agora é tempo de implementá-las (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.430).

O contexto dos anos 1990 deu margem para uma profusão de atos normativos sobre a formação de professores de educação básica no Brasil. Tais medidas foram compreendidas ao mesmo tempo como marcos regulatórios e emancipatórios.

No momento paradoxal em que a educação, ao mesmo tempo, ocupa espaço nos discursos dos diferentes segmentos sociais e dos governos, há um desprestígio social e cultural do profissional professor que, em tempos de políticas neoliberais, é o grande responsável pelo fracasso escolar e, a formação continuada, obediente aos ditames dos mecanismos internacionais, apregoa modelos a serem seguidos.

Nesse sentido, para compreender a configuração da formação continuada no formato da Semana Pedagógica no Paraná, estabelecemos como marco inicial a configuração dentro da LDB nº9394/96 e demais documentos que abordam a especificidade da formação continuada, para levantarmos aproximações existentes entre eles e o contexto em que foram discutidos e implementados.

1.1. A formação continuada de professores na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9394/96

O documento norteador da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, assumida como legislação oficial, estabelece os

rumos para a educação do país, fixa diversas normas orientadoras para atender a uma estrutura que remete à amplitude e à complexidade educacional brasileira.

A LDB nº 9394/96 apresenta em sua constituição princípios e finalidades: o direito e dever de educar; a organização da educação nacional; a composição dos níveis e modalidades de ensino (contemplando a especificidade da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio, o enfoque para a educação de jovens e adultos, a educação profissional, as instituições de ensino superior, a educação especial); a formação dos profissionais da educação; e recursos financeiros.

Haja vista a constituição de nosso objeto de análise, qual seja, a formação continuada dos professores estaduais do Paraná, destacamos, dentre as finalidades e princípios da LDB, alguns pontos que julgamos essenciais para analisarmos a formação do professor brasileiro nos níveis da educação nacional, uma vez, que a formação deste profissional segue estruturada conforme as etapas e níveis de ensino.

Assim, a análise da LDB e da conjuntura da educação nacional como um todo implica pensar na formação inicial de seus profissionais e na continuidade de sua formação, denominada formação continuada. Antes, porém, cabe ressaltar que a formação continuada na LDB recebe, entre outras denominações, a de formação em serviço e capacitação em serviço. Sabendo-se que esta análise não se dará de forma linear, faz-se necessário estabelecer diálogo com os demais documentos e fontes bibliográficas para conseguirmos contrastar a relevância da formação continuada na qualidade da educação, sobretudo, numa sociedade com preceitos capitalistas não emancipatórios.

A trajetória de implementação da LDB 9394/96 ocorreu em meio a debates e lutas pela democratização da educação no Brasil, tanto que seus primeiros anteprojetos de lei foram apresentados no limiar dos anos de 1988, ano em que culminou com a promulgação da Constituição Brasileira, a chamada Constituição Cidadã. No entanto, sua implementação, estruturação e aprovação deu-se somente em 1996, em pleno desdobramento do discurso e de políticas neoliberais e da redefinição do papel do Estado. Esse descompasso,

[...] atribui para o lugar privilegiado que é conferido à educação nos processos de reestruturação produtiva e no desenvolvimento econômico está impregnado por uma concepção alicerçada na

economia. Atestam esta ideia preceitos tais como educar para a competitividade, educar para o mercado, educar para o contexto da globalização (SUDBRACK, 2009, p.12).

As políticas educacionais de cunho liberal, que atestam os preceitos predominantes de educar para a competitividade, educar para o mercado, educar para o contexto da globalização, apresentam grande destaque para a educação básica, no discurso político e nas reformas educacionais, consolida-se como modelo hegemônico, adequando o sistema educacional ao processo de reestruturação do setor produtivo do país, através de uma profusão de medidas jurídico-administrativas, que denotam seu caráter normativo que culminaram sobremaneira na Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (SUDBRACK, 2009).

A Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, publicada em Diário Oficial da União em 23 de dezembro de 1996, nasce sob um discurso de escola pública, gratuita, laica e universal para todas as pessoas.

Segundo Saviani (2011),

[...] a lei maior da educação no país, por isso mesmo chamada quando se quer acentuar a sua importância, de carta magna de educação, (...) situa-se abaixo da Constituição, definindo as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira (SAVIANI, 2011, p.2).

Ao longo do processo de implantação da LDB percebe-se que as lutas históricas travadas sobre a educação e seus agentes não foram perdidas, no entanto, pelo próprio contexto histórico em que a Lei se estabelece, assentam-se e se evidenciam características particulares defendidas pelo neoliberalismo¹. Essa caracterização é apontada por Sudbrack (2009),

A ênfase na qualidade da educação básica, no discurso político e das reformas educacionais consolida-se como modelo hegemônico para a América Latina, assentada nos programas de modernização

¹O neoliberalismo ocorreu como resultado da crise do nacional-populismo e do fim do socialismo real. Para Petras (1997), o neoliberalismo é semelhante ao liberalismo na medida em que defende a ideia de um mercado, e o Estado não deveria ser o único alocador de salários e capital. Defende a desregulamentação total, a derrubada das barreiras comerciais, a livre circulação de bens, de trabalho e de capital. A diferença entre liberalismo e neoliberalismo se dá no contexto em que cada qual foi implementado. De forma sucinta, as políticas neoliberais podem ser resumidas em cinco metas essenciais: estabilização (de preços e de contas nacionais); privatização (dos meios de produção e das empresas estatais); liberalização (do comércio e dos fluxos de capital); desregulamentação (da atividade privada) e austeridade fiscal (restrição aos gastos públicos).

da economia, fazendo eco às políticas neoliberais. Sob a égide das transformações da economia mundial, nos últimos anos, a qualidade dos sistemas educacionais tem-se constituído fator inalienável para consecução da prosperidade econômica (SUDBRACK, 2009, p.13).

Diante desses desdobramentos, em grande medida resultantes de uma conjuntura histórica de dependência econômica, política, cultural e tecnológica configura-se a educação com ideias neoliberais e privatistas.

Niskier (1997) assevera que, nesta lógica de consonância de uma legislação em defesa da educação pública que apresenta tendências privatistas, ainda que na forma de um documento legal, a LDB torna-se ao mesmo tempo, regulamentadora do trabalho docente, uma vez que inclui, entre outros aspectos, um tipo de formação compatível com a nova organização do trabalho: educar e capacitar para o trabalho e para a prática social. Nesta ordem de prioridade, o trabalho do professor também segue esta lógica.

É o que se estrutura no Título I da LDB, ao tratar sobre a abrangência da educação.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.
§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Sobre este ponto, Kuzle e Shorr (2004) constatarem com veemência que

[...] foram incorporadas preocupações a respeito da garantia de que a educação escolar se construísse de forma contextualizada, levando em conta o princípio educativo do trabalho. Um cuidado porém, deve ser tomado na efetivação do que reza este artigo, para que não se fortaleça a ótica do 'mercado' que visa atrelar mecanicamente a escola ao mundo do trabalho, buscando a formação da 'mão-de-obra' flexível e adequada às leis do 'mercado'. Cabe defesa do princípio educativo de trabalho, identificando-se as responsabilidades da escola para com a formação do homem trabalhador cidadão (KUZLE; SHORR, 2004, p. 8).

Outro aspecto a ser destacado corresponde à tendência da LDB 9394/96 em seguir a normatização que vigorava em cenário mundial na década de 1990, tida como um marco para a educação. Estamos nos referindo à Conferência Mundial

sobre a Educação para Todos², realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Esta trazia em seu bojo uma série de indicações sobre o planejamento e a execução de políticas de educação básica, tanto no Brasil como em nível mundial, sob a coordenação geral da UNESCO³. No referido documento fica caracterizada a preocupação com a escolarização em todos os países-membro e sua atenção à especificidade do mundo do trabalho.

Segundo Zanardini (2007), o compromisso firmado na 'Declaração Mundial sobre Educação para Todos', cujo eixo central é a educação básica, retoma o direito à educação, expresso em outro documento, a Declaração Mundial dos Direitos Humanos.

A centralidade da Educação Básica é proposta para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e, desse modo, o enfrentamento dos graves problemas contemporâneos, tais como: o aumento da dívida externa de muitos países, o perigo da estagnação e da decadência econômicas, o crescimento demasiado da população e as diferenças econômicas entre as nações (ZANARDINI, 2007, p.261).

Fica evidenciado que o depósito de todas as esperanças e responsabilidades, a partir de década de 1990, recai sobre a educação como meio de que os problemas mundiais poderiam ser gradativamente solucionados (ZANARDINI, 2007).

Os ajustes necessários para atingir o grau esperado de eficiência na escola, revelado pelos índices de evasão e repetência, vêm ao encontro das propostas neoliberais de gerenciamento da educação (ZANARDINI, 2007), e, conseqüentemente, ao trabalho do professor.

Nessa esfera, busca-se uma nova racionalidade, uma reforma na educação capaz de resolver problemas, de produzir espírito criativo e flexível para sobreviver aos desafios postos pela modernização da sociedade e adequar-se à nova racionalidade exigida por essa sociedade (ZANARDINI, 2007, p.257).

²Essa conferência realizou-se de 5 a 9 de março de 1990 e apontou os novos rumos a serem adotados no campo econômico e educativo na América Latina visando a sua inserção no próximo milênio. Para o campo educativo, sugeriu amplas reformas que abrangeram a política, a legislação, o financiamento, o currículo, o planejamento e a gestão educacional, fundamentado no discurso de que a educação conduziria os países periféricos à sociedade globalizada. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>.

³A Conferência foi financiada pela UNESCO, UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e Banco Mundial. Dessa conferência participaram 155 países, que se comprometeram a universalizar e assegurar uma Educação Básica de qualidade as crianças, jovens e adultos (ZANARDINI, 2007, p.261).

É nesta ótica que se constitui a formação continuada dos professores, com ênfase no treinamento aligeirado em serviço, sob a defesa de preparar para os desafios da 'nova' economia tanto seus alunos como seus professores, sugerindo que a escola e seus professores não estão preparados para isso.

Chega-se, dessa maneira, à ênfase nas competências a serem desenvolvidas tanto em professores como nos alunos. Em última instância, pode-se **inferir que ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico das últimas duas décadas**. Essa parece ser a questão de fundo. As ações políticas em educação continuada (em educação em geral) instauraram-se nos últimos anos com essa perspectiva (GATTI, 2008, p.62, grifo nosso).

Na direção de buscar competências e produtividade, baseada em exigências e ecoando a ideologia de uma política norteadora internacional, a LDB nº 9394/96 veio convocar os poderes públicos, especialmente, para esse tipo de formação. É uma Lei que reflete um período de debates sobre a importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos.

O artigo 67, que estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, traz em seu **inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado** para esse fim. Mais adiante, em seu **artigo 80, está que 'o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada'**. E, nas disposições transitórias, no **artigo 87, §3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de 'realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância'**. No que diz respeito à educação profissional de modo geral, a lei coloca a educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho (art. 40) (GATTI, 2008, p.64, grifo nosso).

Mesmo com a LDB nº 9394/96 destacando a necessidade da formação continuada, parece-nos que o desafio não é implementar uma formação continuada de qualidade, o que entendemos como necessária para auxiliar no enfrentamento dos problemas educacionais, mas, pelas letras da mesma Lei, o encaminhamento sugerido segue na confiança depositada na educação a distância como estratégia para a formação para o trabalho em todos os níveis e modalidades de ensino como prevê a lei em seus artigos 80 e 87 na citação mencionados.

Concordamos com Gatti (2008), quando analisa que os debates em torno da Lei somaram esforços nos três níveis da administração da educação no país: federal, estadual e municipal, e que a ampliação das responsabilidades, sobretudo com a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF⁴), foi um incremento forte em processos chamados de educação continuada.

A lei que instituiu o FUNDEF deu, pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerçam funções nas redes públicas (GATTI, 2008).

É inegável a abertura dada pela LDB no que diz respeito à formação para os professores da educação básica, no entanto, é ao mesmo tempo ambiciosa, de acordo com o que estabelece em seus artigos 61 e 62.

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.
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 (BRASIL, 1996, p.22).

Carvalho (1998), nessa direção, observa que a formação de professores para atuar na educação básica far-se-á em nível superior. E, em decorrência disso, meta ambiciosa estipula que, após a Década da Educação, iniciada nos últimos dias de 1997, somente serão admitidos (na educação básica) professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. É a primeira vez que nossa legislação contempla tal dispositivo. Difícil de concretizar, mas vale a intenção por se constituir fonte de legitimação para os movimentos de reivindicação. Frente a esse

⁴ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental (SAVIANI, 2011).

prazo, e transitoriamente, é 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” (CARVALHO, 1998, p.5).

Não por coincidência nos mesmos meados da década de 1990, deslanchava-se uma ambiciosa pauta de medidas na área educacional, na qual o MEC se inscreve como principal formulador e coordenador das políticas e reformas educacionais (SUDBRACK, 2009, p.56).

Ainda sob a perspectiva de reformulação de políticas educacionais, estas já nascem estruturadas ao setor produtivo, e na narrativa de Santos (2001), enfatiza-se a adequação das políticas sociais às necessidades de valorização do capital, ensaiando uma nova configuração educacional no que tange à formação de professores inicial ou a formação continuada.

Sudbrack (2009) observa que esse panorama abriu retornos privados para esfera social e assevera:

A restrição de recursos para investimentos nas políticas sociais atinge áreas estratégicas e direitos humanos, tais como saúde, educação e previdência. A esfera educacional reforça, assim, padrões de seletividade, fragmentação e heterogeneidade, ao mesmo tempo em que aumenta a regulação do sistema educacional por parte do Estado (SUDBRACK, 2009, p. 57).

Segundo Figueiredo (2001), a justificativa que alicerça essa nova configuração de Estado parte do pressuposto do inchaço de atribuições, o que resulta na sua inoperância e ineficiência devido seu comportamento extremamente burocrático, e, ao mesmo tempo, sua vinculação a um pseudo ideal democrático de participação e debates, porém, dentro dos limites postos pelos interesses reguladores.

Figueiredo (2001) observa que a solução para o problema do Estado, na perspectiva neoliberal, é promover um enxugamento da máquina estatal, que teria os demais setores, o privado e a sociedade civil organizada, como co-responsáveis pela execução das tarefas públicas. O Estado vai minimizando seu papel cedendo espaço para o livre mercado.

Cabe destacar, no que tange o texto final da LDB nº 9394/96, embora o momento histórico fosse de retomada da democratização, marcada pela ebulição de ideias e de interesses, nesse embate, as ideias iniciais foram se esvaziando e dando

lugar ao texto governista, sobrepondo-se ao texto coletivo e criando lacunas a serem preenchidas por reformas setorializadas (SUDBRACK, 2009, p.95).

Retomamos Gatti (2007), que assevera que, embora a LDB nº 9394/96 apresente considerações em seus artigos sobre a formação continuada, não há consenso na terminologia usada na referida legislação, que remete à 'capacitação em serviço', aperfeiçoamento profissional continuado e educação continuada.

Embora nos pareça uma caracterização prescritiva, segundo Shiroma; Campos e Garcia (2005), os textos de uma legislação com uma abertura terminológica dão margem a interpretações e reinterpretações, gerando, como consequência, atribuição de significados e de sentidos diversos a um mesmo termo. Esses significados e sentidos apresentam-se, não raro, em competição com outros veiculados por outros textos e outros discursos (SHIROMA; CAMPOS e GARCIA, 2005, p.431).

As questões de legitimação das políticas educacionais de formação continuada em virtude da brecha prescritiva que a LDB nº 9394/96, que não apresenta consenso em sua terminologia, dando abertura para diferentes discursos e interpretações por parte dos estados ou municípios no momento em que precisam assumir a formação continuada como parte integrante da qualidade de um projeto maior de educação pública.

Outro fator limitador da LDB nº 9394/96, no que tange à formação continuada, é que ela não especifica o formato e o financiamento para este tipo de formação, deixa em aberto ou sugere a formação continuada via educação a distância.

Fica subentendido o uso das verbas para o financiamento da educação, mas não encontramos estudos e indicadores que demonstrassem a aplicabilidade de parte dessas verbas com finalidade única para formação continuada de professores da educação básica; apenas casos esporádicos de palestrantes em cursos rápidos e quase sempre sem continuidade⁵.

Os muitos sentidos e significados que a formação continuada recebeu e recebe serão abordados no próximo capítulo.

⁵ Fazemos uma ressalva para o PDE, embora no Paraná seus convênios estejam em atraso com as Universidades e seus bolsistas concluintes não tenham pagamento de sua elevação de nível da carreira desde 2013.

1.2.O Plano Nacional de Educação - Lei Nº 10.172/2001: a lógica da racionalidade financeira na formação continuada

Com os pressupostos da LDB nº 9394/96 como norteadores e o compromisso de recuperar a educação pública no país são iniciadas as discussões que desencadearam a idealização do PNE - Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001.

Em seu bojo estava a promessa dos Estados, do Distrito Federal e Municípios de desenvolver para os próximos dez anos a elaboração de planos decenais correspondentes, articulando o ensino em seus diversos níveis e a integração das ações ao poder público (BRASIL, 2001).

Diferentemente da tradição de elaboração dos planos educacionais brasileiros, que ocorriam de forma centralizada, nos gabinetes ministeriais ou comissões contratadas para esse fim, o PNE sofreu interferências diretas da sociedade civil.

No entanto, apesar da perspectiva da participação da sociedade civil, esta se fez em campo hostil e num contexto político difícil. Essa conjuntura foi assim descrita por Bolmann (2010),

O momento político nacional era crítico: desvalorização monetária pela alta do dólar, redução das reservas cambiais, redução das verbas para Ciência e Tecnologia (C&T), redução das verbas orçamentárias para as políticas sociais, entre outros, contribuíram para a ampliação da dependência dos países ricos e de sua hegemonia. A tese da modernidade, do mundo globalizado e da inclusão do Brasil, pela via da globalização, no mercado internacional, ainda que isso custasse caro à sua população e à soberania nacional, foi amplamente utilizada pela mídia escrita e televisiva, em apoio às ações governistas (BOLMANN, 2010, p.665).

Foi nessa conjuntura que se realizou o primeiro CONED⁶, que integrou o processo de elaboração do PNE: Proposta da Sociedade Brasileira, fortalecendo o

⁶ I Congresso Nacional de Educação ocorreu em Belo Horizonte, MG – julho/ agosto de 1996; II Congresso Nacional de Educação também em Belo Horizonte, MG, em 9 de novembro de 1997; III Congresso Nacional de Educação em Porto Alegre, RS, ocorreu em dezembro de 1999; IV Congresso Nacional de Educação realizado em São Paulo – abril de 2002, pós aprovação do PNE ; V Congresso Nacional de Educação, este, como sede, teve Recife, PE – realizado em maio de 2005, cujo tema, “Educação não é Mercadoria”, avaliava a trajetória mercadológica que a educação veio recebendo ao longo de sua história, sobremaneira o sistema de privatização do ensino superior (BOLMANN, 2010).

movimento iniciado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP que já havia atuado na elaboração e tramitação da própria LDB.

As diretrizes definidas pelo I CONED num palco de mobilização e resistência, levados pela insatisfação gerada pela promulgação da LDB, fortaleceram as atividades que geraram a realização do II CONED e, com ele, a consolidação do PNE: Proposta da Sociedade Brasileira (BOLMANN, 2010).

O PNE: Proposta da Sociedade Brasileira reuniu, ainda que num difícil convencimento e consenso, o conjunto organizado da sociedade brasileira⁷ numa iniciativa inédita, unir entidades sindicais e estudantis, associações acadêmicas e científicas e demais setores comprometidos com uma proposta de educação para a maioria da população brasileira (BOLMANN, 2010, p. 667).

Em função disso, e para atingir a maioria da população brasileira de forma mais democrática possível, a dinâmica adotada foram encontros preparatórios, seminários temáticos nacionais, regionais e locais, os quais culminaram em uma Plenária Final, espaço público de deliberações por consenso, síntese necessária à elaboração do PNE (BOLMANN, 2010).

Conforme Bolmann (2010), além de objetivar o resgate da mobilização nacional na luta pela educação, o Fórum Nacional apresentou, antes do governo federal, ao Congresso Nacional, em 3 de dezembro de 1997, o seu Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira, o qual em 10 de fevereiro de 1997, foi transformado em projeto de lei, recebendo o número PL 4155/1998. Como assinala Bolmann (2010),

[...] somente depois disso, o governo Fernando Henrique Cardoso apresentou seu Plano, como já o fizera na LDB. Pela primeira vez na história da educação brasileira, um projeto educacional do porte de um Plano Nacional é elaborado pelo conjunto da sociedade civil organizada em um Fórum Nacional, após ter passado por amplo,

⁷ Na elaboração do PNE – Proposta da Sociedade Brasileira a sociedade civil foi representada por Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES-SN), Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras (FASUBRA Sindical), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE); Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST); Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional (SINASEFE), União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), União nacional dos Estudantes (UNE), União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação de Educadores Latino-Americanos e do Caribe (AELAC); Comissão Nacional de Assuntos Educacionais do Partido dos Trabalhadores (CAED/PT), Confederação Nacional dos Servidores Públicos Federais (CONDISEF) e alguns representantes de Fóruns Estaduais em Defesa da Escola Pública Bolmann (2010).

público e democrático processo de discussão entre os anos de 1996 e 1997, que culminou com a aprovação por mais de cinco mil pessoas presentes no II CONED, em novembro de 1997 (Belo Horizonte, MG). Dois anos de discussões realizadas pelo Fórum, com o intuito de apresentar ao Poder Legislativo sua proposta de política educacional, se passaram, até que o ministro da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato de Souza, enviou à Câmara dos Deputados a proposta oficial, em 11 de fevereiro de 1998, sob o PL n. 4.173/1998 (BOLMANN, 2010, p.673).

Do ponto de vista do autor, a proposta do PNE: Sociedade Brasileira perpassou por uma construção coletiva e democrática com base na realidade educacional brasileira. Fruto de muita reflexão ganhou a legitimidade necessária como instrumento de difusão e de disputa política do projeto de educação e de sociedade que o Fórum defendia (BOLMANN, 2010, p. 673).

A estruturação do PNE seguiu a organização da própria LDB. Neste documento, o título: Formação dos Professores e Valorização do Magistério, e nele os aspectos relevantes como diagnóstico, as diretrizes, os objetivos e as metas, merecem destaque, posto que apresentam os encaminhamentos das discussões, em forma de lei (BRASIL, 2001).

De acordo com Saviani (2011), ainda que lenta e gradativamente, as discussões em torno de um plano nacional para a educação e a defesa da escola pública giram consoantes no movimento da história. O processo de luta e implementação de um plano nacional para a educação, que volta ao cenário nacional em 2001, já aparecia de forma discreta na Carta Constitucional de 1934, motivados pelos fervorosos debates em defesa pela escola pública no Manifesto dos Pioneiros da Educação⁸.

Segundo Fávero (2005), nesta Constituição, ficou caracterizado em seus artigos que seria de competência da União:

Art.150 – a) Fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País.
[...]

Art.152 – compete precipuamente ao Conselho Nacional de

⁸ O Manifesto dos Pioneiros da Educação é considerado um dos mais importantes documentos da história educacional brasileira. Foram seus idealizadores Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Sampaio Doria, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Frota Pessoa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Delgado de Carvalho, Antônio Ferreira de Almeida Jr, J.P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy da Silveira, Hermes Lima, Atílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Pascoal Leme e Raul Rodrigues Gomes (SAVIANI, 2011).

Educação, organizado na forma da lei, a elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo, e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos, bem como a distribuição adequada de fundos especiais (FÁVERO, 2005, p. 305-306).

Apesar das medidas propostas na Carta de 1934, de se fixar o Plano Nacional de Educação, normatizado e fiscalizado pelo Conselho Nacional de Educação, este órgão era puramente consultivo técnico, com atribuições de opinar e traçar algumas diretrizes, sem, no entanto, deter algum poder decisório (FÁVERO, 2005).

Esse era o entendimento, segundo Fávero (2005), naquele momento, entre os educadores da ABE⁹, a crença de que as decisões no campo da educação se oporiam pela sua racionalidade técnica, e que esta racionalidade garantiria a autonomia política dos educadores e dos órgãos de educação.

De lá para a atualidade, de acordo com os estudos de Fávero (2005) acerca das constituições brasileiras e sua relação com a educação, todas elas, com exceção da Carta de 1937, incorporaram, implícita ou explicitamente, a ideia de um Plano Nacional de Educação. Havia subjacente, o consenso de que o plano devia ser fixado por lei. A ideia prosperou e nunca mais foi inteiramente abandonada. Passa-se a regulamentar a existência do plano de educação, mas a efetivação no cumprimento de seus objetivos ainda enfrenta disparidades.

Conforme dados do MEC,

O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. Ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, iniciativa essa aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos

⁹ ABE - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. A ABE foi criada na década de 1920, um período da história cheio de grandes e graves apreensões, reunindo personalidades ilustres e cultas, com o propósito de avaliar suas responsabilidades e deveres em relação aos grandes problemas nacionais. O sentimento comum ao grupo era a recusa da apatia, indiferença e inércia diante dos fatos que estavam ocorrendo, contrários aos legítimos direitos da pessoa humana e pondo em perigo o ideal de uma vida democrática, aspiração de nosso povo ao longo de sua evolução histórica. Em 1932, a ABE lançou o célebre MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO. O pensamento da ABE influenciou na elaboração de leis que traçaram diretrizes e bases da educação e de planos nacionais de educação. Como a ABE surgiu para enfrentar os graves problemas que obstruíam o desenvolvimento da educação brasileira, passados 85 anos, é constrangedor verificar que muitos deles continuam a desafiar os educadores. Embora a inegável democratização de oportunidades educacionais, enfrentamos, hoje, o desafio de resgatar a qualidade do ensino. A educação tornou-se a questão política, por excelência, e seu enfrentamento é urgente (SAVIANI, 2011).

estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos (BRASIL, 2001, p.6).

É importante destacar que na Constituição emergente durante o Golpe Militar de 1967, houve um ‘congelamento’ nas discussões sobre a educação pública e demais assuntos dela decorrentes, uma vez que o Congresso Constituinte foi coagido a legitimar as intervenções internacionais no setor educacional, sobretudo, no que diz respeito ao ensino profissionalizante, que seguia as normativas exigidas pelo modelo militar tecnocrático¹⁰. Parafraseando Fávero (2005), bastava assegurar o mínimo para atender às necessidades de um mercado em ascensão, na formação de mão de obra para o sistema produtivo.

Entre avanços e recuos, a história da educação se assenta em períodos e momentos fortes. Como caracteriza Saviani (2011), a Constituição de 1988 é marcada pela disputa da defesa do ensino público e ideias privatistas.

Para atender às prescrições legais, o MEC estabeleceu cronograma e procedimentos e elaborou uma proposta do plano, considerando a possibilidade de amplos debates, o que, no entanto, foi tido como inviável pela rigidez dos prazos (SAVIANI, 2011).

O fato é que nos ciclos de debates o MEC prepara uma ‘cartilha’ com cada passo para a sistemática de trabalho chamado de Proposta para o Documento: Roteiro e Metas para Orientar o Debate sobre o Plano Nacional de Educação (Saviani, 2011), o que acabou por originar o Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira.

Outro enfrentamento importante foi feito pela ‘Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação’ - ANPED, que produziu um documento denominado Parecer da ANPED sobre a Proposta do MEC para o ‘Plano Nacional de Educação’ (SAVIANI, 2011, p.171). Contemplou todo roteiro organizado pelo MEC, exceto o item educação indígena.

Na esteira do autor, a entidade em seu parecer se posiciona criticamente fazendo ponderações importantes no que tange ao

¹⁰Fávero (2005) explicita que o modelo militar tecnocrático refere-se ao regime politicamente autoritário, economicamente liberal, cujos aspectos educativos tinham a premissa de que a técnica determina e é exata.

[...] tratamento dado às creches, a dissociação entre ensino médio regular e ensino técnico, a questão do ensino noturno, as dificuldades que o ensino profissional cria para os jovens que já trabalham, a desqualificação profissional dos professores, **a formação continuada por meio da educação à distância**, a responsabilidade da União no financiamento da manutenção e expansão do ensino superior público e a timidez no que se refere à meta de ampliação de recursos destinados à educação (SAVIANI, 2011, p.171, grifo nosso).

Concordamos com Saviani (2011), quando analisa que o PNE, em seu conjunto, permite concluir que a proposta do Plano se limitou a reiterar a política educacional já conduzida pelo MEC, a qual implica na redução de gastos públicos, transferência de responsabilidades, especialmente de investimentos e manutenção do ensino para os estados, municípios, iniciativa privada, associações filantrópicas, restando à União atribuições de controle, avaliação, direção e, eventualmente apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e complementar (SAVIANI, 2011, p.172).

Nos dissensos promovidos até a organização final do documento do PNE, o processo de diagnóstico do PNE: Proposta da Sociedade Brasileira enunciava que a melhoria na qualidade de ensino somente pode ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização de seus profissionais. Nesse entendimento, ficam marcados os esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades de ensino se não houver uma sólida formação de professores e a valorização do magistério (BRASIL, 2001).

A qualidade do ensino no PNE nos parece ser compreendida de forma cíclica, ou seja, dependerá de como o professor for formado. Assim, a valorização do magistério depende, do lado do poder público, da garantia de condições adequadas de formação inicial ou continuada, de trabalho e de remuneração e, pelo lado dos professores, do bom desempenho de suas atividades (BRASIL, 2001).

Por mais que o PNE, em seu discurso, queira garantir a qualidade na educação, os aspectos conjunturais de uma sociedade capitalista não proporcionam uma mudança efetiva, visto que é preciso manter as condições para esse tipo de sociedade preservar-se.

A história do plano se constitui a partir da historicidade da gestão do estado e das contingências e vicissitudes da gestão da educação que o propôs. Igualmente, seus cursos, intercursos, possibilidades e limites, são resultantes mediatos da ação dos sujeitos que nele atuaram e das institucionalidades públicas que lhe deram suporte (ARIAS, 2007, p.3).

A indissociabilidade entre a valorização do magistério, formação dos professores, além de condições de trabalho, foram as promessas do PNE – Lei nº 10.172 de 2001 e se entrelaçam novamente no novo PNE como esperança para suprir as carências e chegar à necessária qualidade na educação pública nacional.

Em sua primeira versão, o PNE – Lei nº 10.172 sofreu o veto do então presidente Fernando Henrique Cardoso, que o tornou praticamente inviável.

Pelas nove metas vetadas, o objetivo do governo era evitar qualquer possibilidade de ampliação de recursos da União investidos na educação (SAVIANI, 2011).

Consoante com Saviani (2011), no que se refere à concretização do Plano Nacional da Educação (PNE, 2001), Valente; Romano (2002) revelam que este se materializou a partir de perspectivas opostas.

As duas propostas de PNE materializavam mais do que a existência de dois projetos de escola, ou duas perspectivas opostas de política educacional. Elas traduziam dois projetos conflitantes de país. De um lado, tínhamos o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade. De outro, enfrentávamos um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo. O PNE da Sociedade Brasileira reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para se universalizar a educação básica. Isso implicaria propor objetivos, metas e meios audaciosos, incluindo a ampliação do gasto público total para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público. O custo seria mudar o dispêndio, equivalente a menos de 4% do PIB nos anos de 1990, para 10% do PIB, ao fim dos 10 anos do PNE (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 98).

O que se observa nos instrumentos legais como a LDB nº 9394/96, e o Plano Nacional de Educação, ainda que tenham sido construídas as bases para a definição de novas políticas regulamentadoras, igualmente elencam princípios norteadores dos processos de formação teórica, ampla formação cultural, pesquisa como princípio educativo, formação inicial articulada à formação continuada, entre outros.

Contudo, concordamos com Sudbrack (2009), quando analisa que nestas mesmas leis, sobremaneira no Plano Nacional de Educação,

[...] os vetos impostos pelo Executivo estabeleceram restrições financeiras e a influência do capital estrangeiro, distanciando sua

conversão num mapa emancipatório, não projetando reais mecanismos de avaliação da qualidade da formação, valorização salarial e carreira profissional (SUDBRACK, 2009, p15).

Com a eminente racionalização de recursos e tendo metas vetadas, no PNE – Lei nº 10.172 de 2001, devido às contradições e às complexidades dos interesses particularizados pelo caráter neoliberal das políticas públicas e como já se assinalou, predominou a lógica da racionalidade financeira que suprimiria ou deixaria de implementar as demais metas e necessidades da educação pública no país e a intenção de descentralização das responsabilidades do Estado para com os envolvidos no processo educacional.

1.2.1. O novo Plano Nacional de Educação e a formação continuada

As diferentes expectativas em relação ao novo Plano Nacional de Educação - Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014, carregava o desejo de corrigir percursos, introduzir novas ações e formulações legislativas, cada vez mais para que o coletivo educacional participasse dos encaminhamentos necessários para essa mudança (SCHEIBE, 2010).

Entende-se que o PNE anterior, ainda que natimorto serviu como parâmetro de conhecimento da realidade da educação pública nacional, estabelecendo prioridades, metas, e que o Novo Plano, retoma como ponto de partida as fragilidades não atendidas no antigo PNE e prioriza o investimento na educação pública como princípio para a qualidade¹¹.

Assumindo vinte metas a serem cumpridas nos próximos dez anos, foi aprovado por unanimidade no Congresso Nacional em Brasília o novo PNE.

O novo Plano, que deve reestruturar a participação da União no planejamento da educação nos próximos dez anos, está sendo construído. Para tal construção, no entanto, o ponto de partida são os problemas já identificados e mesmo os avanços já conquistados; sobretudo, parte-se da certeza de que mesmo os avanços trazem novos desafios. Uma leitura daquilo que é hoje nos possibilita dizer

¹¹ No que tange o financiamento, a aplicação de recursos ou a falta deles possui uma cíclica interferência na qualidade da educação pública. Hoje, União, Estados e Municípios aplicam juntos na área da educação cerca de 5% do Produto Interno Bruto (PIB). A proposta do Novo Plano reajusta este percentual para 10% do PIB. No texto aprovado, a União compromete-se a investir pelo menos 7% do PIB nos primeiros cinco anos da vigência do Plano e chegar a 10% no final de dez anos. Essa é uma conquista histórica para a educação pública, a ampliação de recursos como consequência de uma política educacional, que, ainda a passos lentos, como um processo a ser consolidado, evidencia avanço, diante da trajetória educacional (SCHEIBE, 2010, p.985).

com maior clareza o que se pretende para o futuro. O momento da construção do PNE é, pois, o momento da sociedade dizer o que *deve ser* (SCHEIBE, 2010, p.982).

As diferentes expectativas em relação ao Novo Plano acrescentaram, ao longo de sua tramitação, mais de 3.915 emendas, além disso, foi amplamente debatido em mais de 60 audiências públicas realizadas na Câmara dos Deputados e em todos os estados da federação (SCHEIBE, 2010).

As questões debatidas legitimaram o Novo PNE, relativo ao período de 2011 a 2020. As indicações referem-se, particularmente, àquelas que partiram dos eventos nacionais – Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), realizada em 2008 (CONEB, 2008), e Conferência Nacional da Educação (CONAE), realizada em 2010 (CONAE, 2010), bem como de um documento do Conselho Nacional de Educação (CNE): Portaria CNE/CP n. 10, de 6 de agosto de 2009 (SCHEIBE, 2010, p.982).

Tanto a CONEB (2008) como CONAE (2010) tematizaram, de forma expressiva, a formação e valorização dos profissionais da educação, anunciando a obriedade negada de visibilidade, valorização, respeito, formação inicial e continuada, condições de trabalho.

A indissociabilidade entre valorização, formação e outras condições para o trabalho pedagógico é descrita por Aguiar; Scheibe (2010b), que prioriza a

[...] formação de qualidade; incentivo às faculdades ou centros de educação das universidades como espaços prioritários para a formação; construção da autonomia e desenvolvimento intelectual do professor; condições de trabalho, plano de cargos e carreira; salários dignos; princípios formativos indicadores de uma base comum nacional para a formação, entre outras (AGUIAR; SCHEIBE, 2010b, p.79).

Na construção do atual Plano, com os problemas já identificados pelos diferentes mecanismos anteriormente citados, ficou evidenciado a necessidade de se pensar na profissão docente numa expectativa de valorização.

Nesse sentido, os desdobramentos postos nas metas a serem cumpridas dentro do decênio 2011-2020 remontam ao artigo 214 da Constituição Federal de 1988, e constituíram-se a partir das seguintes diretrizes

Art. 2º - São diretrizes do PNE - 2011/2020:
I - erradicação do analfabetismo;

- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos/as profissionais da educação;**
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, p.1, grifos nossos).

Suas ambiciosas metas desdobram-se em estratégias de ação para sua efetivação, carregando consigo, além da proposição em si, como por exemplo, a ampliação da oferta da educação infantil, a intenção de preparar o professor para atuar neste nível de ensino e nos demais.

Assim, o novo PNE apresenta as estratégias para atingir as metas propostas que, no campo de formação de professores, vêm atreladas diretamente ao trabalho em sala de aula, em qualquer nível que o professor esteja atuando, dando o entendimento da necessidade da formação continuada para atingir a qualidade na educação.

No que tange à formação continuada o atual PNE apresenta em sua Meta 16 a seguinte redação:

[...] formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 30).

E define como estratégias para efetivar a meta:

- 16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- 16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas

prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

16.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;

16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;

16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público (BRASIL, 2014, p. 30).

Nos itens apresentados, evidencia-se sutilmente a responsabilização do professor pela própria formação continuada. Embora as estratégias pareçam indicar ‘grandes avanços’, apontam para experiências já existentes em muitos estados, como, por exemplo, o regime de colaboração com as universidades públicas e os estados no desenvolvimento do PDE.

Merece destaque no PNE o enfoque dado para certificação em detrimento ao caráter formativo e constante, que a formação continuada precisa ter. Apesar do atual PNE mencionar as áreas prioritárias que serão trabalhadas, não esclarece quais seriam essas áreas, tampouco as ações desenvolvidas.

No que tange o item aquisição de obras e materiais produzidos para educação especial, como Libras e Braille, ainda que, a iniciativa seja importante devido sua especificidade, se não houver formação específica para o professor, com aulas práticas, manuseio e domínio do material, não oferecerá contribuição na formação do professor e do aluno incluso, será apenas mais uma coletânea na biblioteca da escola.

A prática de disponibilizar material eletrônico como forma de ‘modernizar’ o professor, também em alguns estados, o Paraná já atingiu sua totalidade, com a entrega dos *tablets*. Contudo, o ambiente escolar, as salas de aula continuam obsoletas, sem condições de adequar o equipamento que teoricamente serviria para a aula ser mais atrativa. Os problemas variam entre estruturais como fiação antiga,

televisores que não possuem a tecnologia adequada para ampliação da imagem, etc.

A ampliação de bolsas de estudo para pós-graduação, por si sugere a ideia de parcerias público/privado, posto que não apresenta com clareza se as 'bolsas' farão parte de mais um programa de governo, ou de uma política de governo, não há detalhamento na estratégia descrita, o que suscita essa preocupação.

O atual PNE não especifica o investimento destinado para a formação continuada, não estabelece prazo para iniciar suas estratégias e parece destacar a formação continuada estreitando seu sentido unicamente em sua meta 'formar em nível de pós-graduação' 50% dos professores da educação básica até o último ano de vigência do PNE.

Contudo, nossa compreensão acerca da formação continuada é que ela não pode se restringir a uma única titulação como meta, e que a ideia de continuidade se dá também nos espaços de acordo com a realidade da escola, seus enfrentamentos, num constante repensar da prática e da própria formação docente.

Apesar da letargia e diferentes expectativas em relação ao PNE - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, não se pode negar que há um grande movimento nas políticas públicas com vistas a 'suprir' a defasagem de formação e de valorização do trabalho docente. Mesmo assim, as dificuldades e os embates continuam sendo inúmeros.

As iniciativas já nascem num campo de disputas entre o coletivo de educadores e as intenções políticas. Os interesses particularizados segundo Shiroma; Campos e Garcia (2005) podem conter ambiguidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades para serem debatidas no processo de sua implementação, até porque no caso específico do PNE seria precoce atribuir tamanha fragilidade para uma Lei que acabou de nascer, embora possua elementos para olharmos com atenção seu encaminhamento e efetivação.

1.3. Políticas educacionais do Estado do Paraná e o Plano Estadual de Educação – PEE/PR

A política educacional paranaense a partir de 2003, quando iniciou a gestão do governo de Roberto Requião, anunciada por meio da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), proclamou a execução de uma significativa

reorganização estrutural e conceitual e a “[...] defesa da organização e da manutenção de uma escola pública, gratuita e de qualidade como dever do Estado, propondo menos conceitualmente, uma contraposição aos princípios neoliberais até então defendidos” (ROCHA, 2011, p.18).

Nessa linha de análise, Arias (2007) destaca que

O PEE/PR, e demais políticas educacionais desenvolvidas no Paraná, a partir de 2003, [...], são a princípio, apresentadas como respostas estatais contundentes ao direcionamento privatista e gerencial a que educação pública havia sido submetida ao longo do período lernista (1995-2002) (ARIAS, 2007, p.72).

Cumprе assinalar, que embora Roberto Requião tenha tecido severas críticas ao seu antecessor, no campo da educação não lançou um projeto de governo definido, mas pôs em marcha a construção do Plano Estadual de Educação – PEE/PR – atendendo num primeiro momento o que previa a Lei 10,172/2001- PNE (NADAL, 2008).

O Plano Estadual de Educação do Paraná, PEE/PR, pode ser definido tecnicamente como um projeto de Estado, proposto e coordenado pela Secretaria Estadual de Educação (ARIAS, 2007). Teve como marco inicial o ano de 2003; assumiu formato democrático em debates públicos, contudo, este Plano não foi concluído; somente existe em sua versão preliminar¹².

Diante da normativa maior, o PEE/PR tem como um de seus objetivos principais contribuir para os avanços educacionais e sociais que a sociedade paranaense exige e sobre os quais têm legítimo direito. Nesse sentido, conforme detalha Arias (2007),

[...] a crítica ao PEE/PR e à gestão que o propôs sugere uma tomada da educação escolar, em geral, e da escola pública, em particular, enquanto veículos mediatos de reprodução do sistema. Na escola as contradições sociais são mais evidentes que em outras esferas do estado, o que não implica que os sujeitos que a compõem necessariamente identifiquem-se nestas contradições ou reajam matricialmente a elas (ARIAS, 2007, p.5).

¹² O Paraná neste período não possuía um Plano Estadual de Educação - PEE, embora um processo de construção participativa tenha ocorrido em 2005. O projeto de lei não foi aprovado pela Assembleia. Observatório da Educação. Disponível em:

<<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/sugestoes-de-pautas/48-sugestoes-de-pautas/995-acompanhe-a-situacao-do-plano-de-educacao-de-cada-estado>> acesso em 11/06/14.

Vale salutar, que tivemos recentemente aprovado o Novo PEE/PR Lei nº 18.492 em 24 de junho de 2015, este debatido e oficializado na gestão Beto Richa. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/PEE/Lei_18492.pdf.

A construção do PEE/PR teve o modelo participacionista adotado, mas sua fragilidade talvez tenha sido na metodologia adotada para sua articulação, que não foi capaz de agregar elementos qualitativos, passíveis de conferir substância democrática aos processos de intervenção dos sujeitos da educação e/ou de suas representações, nas políticas e ações da pasta (ARIAS, 2007, p. 29).

O longo caminho percorrido na construção coletiva do PEE/PR perpassou por audiências públicas, encontros, reuniões, seminários temáticos, palestras, etc. Disso resulta que, é possível afirmar que o mérito da construção coletiva do PEE/PR está na criação de espaços políticos, de lócus, onde se deram os embates entre os campos em disputa e uma aproximação relativa entre o poder público e a sociedade civil. Essa aproximação é avaliada por Arias (2007), como um acréscimo entre os limites estruturais do estado e sua capacidade de dialogar com a sociedade, de forma que

[...] acrescentou ao processo em si um grau considerável de maturidade e ciência entre os limites estruturais e a capacidade realizadora do estado e o estabelecimento de canais de diálogo entre a administração pública e a sociedade são fundamentais para garantia de um grau mínimo de legitimação societária e pública às políticas sociais do estado contemporâneo propostas no âmbito de suas administrações setoriais (ARIAS, 2007, p.30).

Ainda para o autor, ao mesmo tempo, podem ser avaliadas a falta de diretividade; a pouca clareza quanto às condições e necessidades do conjunto da rede pública de educação; a falta de prioridades claras; o baixo grau de coesão interna da SEED e o baixo grau de sinergia e de ascendência da SEED em relação ao núcleo duro da política orçamentária do estado, o que por si demonstra o porquê o PEE/PR não foi concluído (ARIAS, 2007).

No PEE, [...] a SEED se posiciona como mantenedora e coordenadora das políticas públicas a serem implementadas no sistema e aponta dez prioridades. Destas, seis referem-se a aspectos de cobertura (ampliação e melhoria educacional), duas a aspectos financeiros (racionalização dos investimentos em educação e aumento das referidas alíquotas), uma a aspectos da carreira docente (concursos, salário e formação continuada) e, por fim, outra a aspectos da gestão educacional (NADAL, 2008, p.537).

A autora avalia que ocorre uma confusão por parte de SEED em substituir um programa de governo pelo PEE/PR, até porque esse ultrapassa o anterior, mas, o

fato é que as concepções políticas da Secretaria estão postas com mais clareza no próprio PEE, pois não houve um plano de governo para ambas as gestões de Roberto Requião 2003- 2006 e 2007- 2010 (NADAL, 2008).

Assim, no que tange à gestão democrática do sistema da educação, o PEE posiciona o assunto como um 'Tema' (ao lado da formação e valorização dos trabalhadores em educação, do financiamento da educação e do acompanhamento e avaliação do PEE) e, ao abordá-lo, expressa como diagnóstico os princípios então adotados pela SEED e as ações a que essa Secretaria deu andamento (NADAL, 2008, p.537).

Apesar do PEE/PR - Diagnóstico demonstrar uma preocupação legítima em relação à formação continuada, por exemplo, deu andamento somente a algumas ações das apontadas no seu diagnóstico.

[...] a Formação Continuada dos Trabalhadores da Educação deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. A formação, nessa perspectiva, implica numa reflexão crítica sobre a prática. Essa reflexão crítica não se limita ao seu cotidiano da sala de aula, pois deve superar a dimensão escolar para adentrar nas múltiplas determinações subjacentes às relações sociais de produção, com o objetivo de emancipação desses profissionais. **Na Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação, outro eixo importante é a discussão do projeto político pedagógico da escola, a elaboração de projetos comuns de trabalho, frente a desafios, problemas e necessidades da prática educativa, visando fortalecer o coletivo da escola. Para que a formação aconteça, na perspectiva aqui dimensionada, é preciso desencadear ações que viabilizem condições adequadas de trabalho, carreira, salário, desenvolvimento pessoal e profissional, permitindo aos Trabalhadores em Educação estarem sempre em processo de formação** (PARANÁ, 2005, p.72, grifos nossos).

As dimensões esperadas na formação continuada, dadas por esse diagnóstico, apresenta o eixo da gestão democrática na escola enquanto articulador quando compreende a importância da estreita relação da prática docente com o projeto político pedagógico, uma vez que ambos definitivamente fazem parte do coletivo da escola. E se espera, nesta perspectiva de discussão, um constante processo de formação.

Na avaliação de Nadal (2008), na área da gestão educacional e escolar, destacamos a presença do discurso de gestão democrática como tópico da política educacional e prioridade no PEE/PR e, em termos práticos, a criação da Coordenação de Capacitação, da Coordenação de Apoio a Direção e Equipe Pedagógica – CADEP – cuja função

[...] busca contribuir para que as equipes de direção e equipes pedagógicas possam construir a competência teórico-metodológica necessária para direcionar, organizar, interferir, propor e acompanhar o trabalho pedagógico nas escolas, tendo como pano de fundo a efetivação da organização escolar democrática, do compromisso político-social com a formação de cidadãos e cidadãs e da construção das bases para uma sociedade melhor. A CADEP, portanto, tem a responsabilidade de instrumentalizar diretores pedagogos, para que assumam o compromisso de defesa da Educação pública, gratuita e de qualidade, enquanto articuladores do processo pedagógico nas Escolas Públicas Estaduais, movidos pela ação coletiva e acreditando em uma educação emancipatória e transformadora (PARANÁ, 2007 apud NADAL, 2008, p.538).

O desencadeamento de ações que permitam aos gestores e pedagogos serem apoiados em sua participação democrática na vida institucional é fundamental. No entanto, o modo como a CADEP se define, não sugere um processo de aprendizagem conjunta de participação, mas de reprodução em nível escolar do discurso da SEED (NADAL, 2008).

O detalhamento da formação continuada na organização da Semana Pedagógica realizada nos meses de fevereiro dos períodos de 2007-2010 e de 2010-2013 e a interferência da CADEP serão apresentados no terceiro capítulo desta dissertação.

1.4.A formação continuada nos preceitos da Lei Complementar 103/04 - o plano de carreira do professor da rede estadual do Paraná

De acordo com Viriato e Duarte (2012), no Estado do Paraná, a partir de reuniões entre gestores da SEED/PR com membros do Sindicato dos Professores do Estado, formulou-se uma proposta de formação continuada para o magistério paranaense que também atendesse às questões já sinalizadas pelo Plano de Carreira do Professor.

A legislação específica que trata da carreira docente dos professores estaduais no Paraná incide na Lei Complementar 103/2004 - Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Essa Lei Complementar 103/2004 vem alterar a redação da Lei Complementar nº 7 de 22 de dezembro de 1976, que já trazia em suas letras delineamentos para carreira docente no Paraná¹³.

O processo de elaboração e efetivação dos planos de carreira são fatores determinantes para a valorização profissional, tendo em vista que permitem tanto um retorno na remuneração quanto a melhoria na qualidade do trabalho docente, se o plano de carreira estiver vinculado à formação dos profissionais (GODOY, 2011, p.23).

O Plano de Carreira de 2004 surge muito mais entre consensos do que dissensos na gestão do então governador Roberto Requião, uma vez que não foram percebidos de imediato os prejuízos que o plano encerrou.

Enquanto política de Estado esta alteração foi econômica, tendo em vista que o salário inicial da nova carreira passou a ser menor do que o da carreira de 1976. Ou seja, os professores ingressantes passam a ter uma remuneração menor do que no plano antigo. Esta defasagem parece ser ignorada pela APP sindicato e pelo governo do Estado (GODOY, 2011, p.48).

Na Lei Complementar 103/2004, o item denominado Atividades de Formação e Qualificação Profissional é parte integrante do Capítulo VI, o qual descreve como entende a formação continuada.

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

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

Art. 19. Fica assegurada a participação certificada do Professor

¹³ A Lei Complementar nº 7, de 22 de dezembro de 1976, nasceu em 1971, época em que foi aprovada pelo Governo Médici a Lei de Diretrizes e Bases da educação (Lei 5692), que previa a criação de estatutos em cada sistema de ensino para estruturar a carreira de magistério. O estatuto do magistério de 1976 continha um plano de carreira vigente até 2003 que definia não apenas a disposição da carreira do magistério do Paraná, mas também uma série de preceitos morais e políticos que o professor deveria cumprir (GODOY, 2011).

convocado para atividades de formação e qualificação profissional promovidas ou previamente autorizadas pela Secretaria de Estado da Educação sem prejuízo funcional e remuneratório (PARANÁ, 2004, p.4, grifos nossos).

É importante ressaltar que o dispositivo da lei nasceu, em moldes democráticos, diferentemente da lei anterior, que teve um percurso histórico em plena ditadura militar. Fica evidente na Lei 103/2004, o objetivo de aperfeiçoamento profissional contínuo e a valorização do professor. Deixa claro, também, que este aperfeiçoamento visa uma exímia qualidade nos serviços prestados.

Art. 3º. O Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná **objetiva o aperfeiçoamento profissional contínuo e a valorização do Professor através de remuneração digna e, por consequência, a melhoria do desempenho e da qualidade dos serviços prestados à população do Estado, baseado nos seguintes princípios e garantias:**

I – reconhecimento da importância da carreira pública e de seus agentes;

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

III – formação continuada dos professores;

IV – promoção da educação visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania;

V – liberdade de ensinar, aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, dentro dos ideais de democracia;

VI – gestão democrática do ensino público estadual;

VII – valorização do desempenho, da qualificação e do conhecimento;

VIII – avanço na Carreira, através da promoção nos Níveis e da progressão nas Classes;

[...]

XI – período reservado ao Professor, incluído em sua carga horária, a estudos, planejamento e avaliação do trabalho docente (PARANÁ, 2004, p.1, grifos nossos).

Apesar do evidente objetivo do plano, de aperfeiçoamento profissional e de valorização do professor por meio da remuneração justa, faltam pontos para se efetivarem estes objetivos.

A qualificação e aperfeiçoamento profissional, no Plano, também chamada de formação continuada, precisa ser revista para a efetiva significação na formação do professor e não apenas aligeirá-la para cumprimento de determinações para avanços ou progressões na carreira.

Observa-se que o período reservado ao professor, para estudos e planejamento, muito contribui para a qualidade da aula, mas este por sua vez, precisa ser definitivamente assegurado conforme legislação, algo que no Paraná ainda é alvo de luta¹⁴.

O exposto leva-nos ao Capítulo V – Seção III – Da Promoção e Progressão na Carreira, da Lei Complementar 103/2004. Neste são asseguradas a promoção e a progressão na carreira mediante titulação acadêmica na área da educação, bem como por toda formação continuada oferecida pela mantenedora ou instituições na área da educação, que seguem as determinações da Secretaria de Educação.

Segundo essa seção, no seu artigo 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.

Nos parágrafos 1º e 2º do item 4 deste mesmo artigo, o que se entende por Titulação, por Habilitação, Licenciatura Plena, Especialização, Mestrado e Doutorado, que devem ser obtidos em curso autorizado e reconhecido pelos órgãos competentes, ou, quando realizados no exterior, devidamente validado por instituição brasileira pública, competente para este fim. No que tange a Certificação, é aquela obtida por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, previsto para fins de promoção na Carreira (PARANÁ, 2004, p.3).

Dessa conjugação de fatores, requisitos, pré-requisitos, exigências, certificações, expectativas, o fato é que o professor para ascender na carreira docente e receber sua primeira promoção e progressão, primeiro deve passar pelo estágio probatório da docência, que neste plano passou a ter a duração de três anos de efetivo exercício¹⁵, diferente da Lei anterior que previa dois anos de duração de estágio probatório.

Nessa organização, a formação continuada passou a ser condição para que todos os profissionais da educação pudessem avançar na carreira. E conforme

¹⁴ Um dos motivos da paralisação da categoria, ocorrida no mês de junho de 2014, foi justamente a questão da Hora Atividade e seus 33% que não eram assegurados pelo atual governo do Estado Beto Richa.

¹⁵ O estágio probatório na Lei Complementar 7 de 22 de dezembro de 1976 – Estatuto do Magistério em seu capítulo VI, previa a duração do estágio por um período de 2 (dois) anos. Medidas como requisitos a serem considerados para atingir estabilidade: I idoneidade moral; II - assiduidade; III - disciplina; IV - eficiência.

destaca Rocha (2011) “[...] o foco dado a esta área a partir de 2003 na gestão de Roberto Requião foi intenso, inclusive com o anúncio da SEED de que a capacitação seria a linha mestra das políticas educacionais do Estado” (ROCHA, 2011, p.99).

Ao avaliarmos a legislação no que tange o aspecto da formação continuada de professores no Brasil, da LDB 9394/96 aos Planos de Educação, esta foi idealizada sob os preceitos neoliberais, compatíveis com as orientações do Estado mínimo, conduzida pela lógica das políticas ou visões particularistas dos eventuais ocupantes do poder (SAVIANI, 2006, p. 200).

Assim, como destaca Costa-Hübes (2008), como os resultados dessas políticas não são unânimes, também temos diferentes sentidos e valores para a formação continuada, ora estabelecidos nas próprias legislações, planos, diretrizes, planos de governos, discursos, com a intencionalidade de regular a formação inicial e continuada do professor adequando ao modelo necessário à sociedade contemporânea.

Noutros termos segundo Shiroma; Campos e Garcia (2005), sendo o controle dessas políticas e seus discursos hegemônicos um entrave nada fácil de ser resolvido, um dos problemas dos quais temos que nos desvencilhar é o uso constante da retórica e da atribuição de diferentes significados e sentidos aos termos chave que a formação continuada recebe, que conforme o contexto histórico, pode assumir caráter mais crítico ou liberal.

Segundo Rocha (2010), o alargamento do campo de investigação, tanto quantitativa quanto qualitativamente, revela uma diversidade de enfoques e de linhas teóricas, que espelham as profundas e rápidas mutações culturais da sociedade do conhecimento.

Concordamos com Rocha (2010), quando destaca que no cerne do debate instituído em torno da formação continuada de professores, destacam-se as divergências em torno das concepções e finalidades subjacentes, bem como a distinção de terminologias utilizadas no discurso cotidiano dos profissionais da educação, nas ações e nos programas implantados e implementados pelas diferentes esferas administrativas.

2. FORMAÇÃO CONTINUADA: estreitando sentidos para análise

Neste capítulo traremos as diferentes denominações e conceitos que são atribuídos à formação continuada, seja por meio de documentos oficiais ou por autores que discutem o tema e suas concepções.

Para desvelar a trajetória proposta com maior clareza e inteligibilidade, amparamo-nos nos estudos que vêm sendo realizados sobre formação continuada por autores como NUNES (2000); SILVA (2002); PERRENOUD (2002); GATTI (2003); DELORS (2008); OLIVEIRA (2008); COSTA-HÜBES (2008); BRAIT (2009); CHIMENTÃO (2010); RONCA (2010); entre outros, e nas proposições entre formação inicial e continuada apresentadas pelas políticas educacionais acerca do trabalho do professor.

Faz-se mister, nessa direção, levantar e estabelecer o diálogo com teóricos e documentos internacionais que tem fundamentado a formação do professor e a educação pública brasileira.

2.1. Formação continuada: múltiplas denominações para o trabalho do professor

A formação de professores é uma preocupação legítima, pois a atual necessidade de formação de professores, seja inicial ou continuada, fundamenta-se na história e em suas contradições para a elaboração de alternativas como resultado de uma ação política historicamente construída.

Os diferentes atravessamentos ideológicos que vão compor as concepções de formação continuada, como suas próprias denominações, podem ser tão variados quanto as situações de interação e os acentos apreciativos atribuídos à formação continuada.

Na revisão bibliográfica que fizemos, no sentido de buscar conceitos para as diferentes terminologias utilizadas para a formação continuada, deparamo-nos com a dissertação de Silva (2002). Nesta dissertação, encontramos, do nosso ponto de vista, explicitados com bastante clareza, os termos assumidos como sinônimos de formação continuada e seus respectivos conceitos.

Alguns deles podem também ser encontrados em outros autores como Jacobucci (2006); Albuquerque (2006); Bottega (2007); Costa-Hübes (2008); e

outros, mas damos destaque aos da referência da autora visto que concordamos com os posicionamentos ali postos.

A formação continuada de professores, ainda que indissociável da formação inicial, e objeto desta pesquisa, recebe termos similares ao longo da história, para defini-la como: educação permanente, reciclagem, capacitação, treinamento, atualização, aperfeiçoamento, formação continuada¹⁶.

Essas terminologias variam, divergindo ou concordando, conforme os entendimentos e concepções que seus autores lhes querem dar e são influenciados pelo tempo histórico em que foram discutidas ou implantadas. Não há como delimitar uma época restrita para cada termo, pois a linha divisória é tênue, dependem das concepções de quem planeja e organiza a formação dos docentes (SILVA, 2002).

As terminologias possuem relativos significados também pela própria dicotomia apresentada pela legislação, ou pela conjectura organizada pelas políticas normatizadoras internacionais. Essa variável depende, em síntese, do aporte teórico que o autor segue, se mais conservador e/ou liberal, ou ainda aquele que segue uma linha mais crítica.

Conforme Gatti (2007) e Costa-Hübes (2008), o conceito de educação permanente é proveniente do final dos anos 1950, que a compreendia como um processo que se prolonga durante toda a vida. Postula-se que o termo tenha surgido na Europa na tentativa de construir um instrumento para superar os limites da educação formal.

Costa-Hübes (2008) destaca que as Conferências Mundiais de Educação de Adultos, realizadas a partir da década de 1960 e patrocinadas por diversos organismos internacionais, entre eles a UNESCO, contribuíram significativamente para a definição do quadro de educação formal. Como o contexto sócio-educacional dessas décadas caracterizava-se por uma profunda crise na educação (tanto nos

¹⁶ Elegemos esta terminologia em virtude de que é a terminologia adotada pela mantenedora da qual fazemos parte, SEED – Paraná ao referir-se à formação dos professores efetivos, já atuantes na Educação Básica no Estado. Mas, a origem do termo formação contínua remonta a declaração de Genebra, adotada em 1996 (PERRENOUD, 2000). Na atualidade, diferentemente da LDB 9394/96 que utilizava várias terminologias para se referir à formação continuada, após Decreto nº 6755 de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Nos programas de formação continuada oferecidos pelo MEC em parcerias com os Estados e municípios a terminologia adotada tornou-se unicamente formação continuada (BRASIL, 2009).

países subdesenvolvidos como naqueles em franco processo de industrialização), o sistema formal de ensino passou a ser questionado.

A autora assevera que, nesse quadro,

Tais questionamentos foram suficientes para conceber a educação permanente como condição dos indivíduos acompanharem as mudanças da realidade. No momento, a discussão voltava-se prioritariamente para os profissionais, técnicos e especialistas dos mais diferentes setores e essa formação era entendida como 'processo ininterrupto de aprofundamento', a ser realizado além da escola, envolvendo, também, outros órgãos competentes e todos os domínios do saber (COSTA-HÜBES, 2008, p.29).

Nesse movimento da concepção de educação permanente incide e se entrelaça o que denominamos formação continuada, pautada na compreensão de que

[...] a formação de professores deve estender-se pela vida toda; - o professor deve estar em contínuo desenvolvimento; - refere-se a um processo de formação de um período pós-escolar; - os conhecimentos adquiridos por essas ações devem ir além dos conteúdos formais de ensino; - deve preencher as lacunas deixadas durante o período de formação docente; - é considerada fundamental para o desenvolvimento do professor como indivíduo social (COSTA-HÜBES, 2008, p.29).

Apesar do movimento de educação permanente, apontar que fosse delineada uma formação para toda à vida, de maneira consistente, atribuindo-lhe a responsabilidade por sanar todas as lacunas deixadas na formação inicial, a concretização da formação continuada não demonstrou essa eficiência. As linhas de ações centralizaram-se em forma de cursos de curta duração, de forma esporádica, sem continuidade e desvinculados das reais necessidades dos professores.

O agravante, segundo Costa-Hübes (2008) é que cabia apenas ao professor realizar as ações determinadas, geralmente, pelos supervisores, eram estes quem definia os conteúdos os quais os professores deveriam aprender nos cursos de formação, cabendo-lhes apenas ouvir o que o palestrante (cursista ou formador) tinha a ensinar, caindo na tendência dos cursos de reciclagem.

Segundo Silva (2002), Jacobucci (2006) e Oliveira (2008)¹⁷ na década de 1970, o conceito que designa a formação continuada dos professores é a

¹⁷ Para Oliveira (2008), O Estado brasileiro, no intervalo de 1950 a 2007, enquanto articulador das políticas e da economia foi assumindo papéis diferenciados, de acordo com as mudanças no âmbito do capital. As alterações de papéis por parte do Estado, e suas repercussões na relação entre Estado

reciclagem. É mister destacar que, com a aprovação da Lei nº 5692/71 buscou-se estender uma tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, que foi convertida em pedagogia oficial (SAVIANI, 2011).

Fica respaldada pela pedagogia oficial tecnicista a necessidade evidente em relação à formação de professores com a instrumentalização técnica, a partir de um enfoque funcionalista, cujas ideias estavam relacionadas à organização racional do trabalho, ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (SAVIANI, 2011, p. 369).

Silva (2002) aponta que nesse modelo tecnicista, a reciclagem trazia a ideia de que para desempenhar um trabalho pedagógico competente o segredo estava no domínio de novas técnicas e novas teorias, com uma concepção reformista do processo educacional.

A autora esclarece que o modelo de curso de reciclagem era para sanar as deficiências da formação do professor, cujo modelo de formação docente, que

[...] se baseava na individualização, acabava levando o professor a ser um mero executor de métodos e a reproduzir modelos. Como consequência dessa concepção, hoje entendida como equivocada, a Educação era tratada muitas vezes de forma superficial, sem muitos questionamentos e sem levar em conta o contexto sócio econômico-cultural, tanto do professor como do aluno (SILVA, 2002, p. 24).

Para os professores era necessária uma formação que suprisse as lacunas frente às novas exigências globais do mundo do trabalho: mão de obra especializada.

A concepção nesse modelo de formação continuada, chamada nesse período de reciclagem, é resultante dos pressupostos da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, que por sua vez são características da pedagogia tecnicista que advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional (SAVIANI, 2011, p.381).

As características da pedagogia tecnicista de eficiência e produtividade e o sistema de reciclagem na formação continuada de professores vinham ao encontro

e Educação, explicitam basicamente três fases: 1ª) anos 50 até meados de 70: educação e desenvolvimento; 2ª) meados de 70 até final de 80: educação e democracia; e 3ª) anos 90 em diante: educação e equidade social. Essas mudanças do papel do Estado estão relacionadas a alterações nas orientações da economia capitalista, em nível mundial. Como exemplo, temos a atuação do Estado, como Estado Avaliador, em relação à educação na década de 90, no contexto da crise de acumulação do capital, geralmente chamada de reestruturação capitalista. Assim temos que o ideário político que molda o Estado, em cada período histórico, é refletido através dos discursos presentes nos documentos oficiais, como a legislação e as reformas implementadas, dentre elas as educacionais (OLIVEIRA, 2008, p.24-25).

do modelo econômico (projeto de industrialização do país) com investimentos internacionais e ideológicos nacionalistas (a ideia de que com esses investimentos o Brasil ascenderia como nação) (SAVIANI, 2011).

O que nos parece contraditório são interesses tão distintos entre o capital internacional e o Brasil, posto que seus lucros não eram investidos em nossas divisas e seus impostos gerados pelas empresas e indústrias multinacionais em sua maioria eram abatidos.

Cumprir notar que, segundo Silva (2002)

Nos cursos de formação oferecidos aos educadores, neste período, reforçava-se o papel do profissional da educação, que era o de possibilitar através da sua atuação programada, eficiente e racional a reprodução de um modelo de expansão capitalista imposto pelos países dominantes aos países dependentes economicamente (SILVA, 2002, p.27).

A autora assevera que a reciclagem ainda assume em nossos dias a ideia de reutilizar algo que foi e pode se descartado, para obtenção de um resultado melhor.

Como já apontamos anteriormente quanto à linha divisória tênue dos conceitos acerca da formação continuada, o termo muito próximo a esse período dos anos 1970, senão concomitante, foi o chamado treinamento. Também baseado nos aspectos da pedagogia tecnicista de enfoque sistêmico e controle comportamental (SAVIANI, 2011), daí o enfoque do microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc.

Costa-Hübes (2008) destaca como telensino as pioneiras tentativas de formação continuada no formato EAD, na época, projetadas ora como cursos de reciclagem, ora como treinamento.

O treinamento levava e ainda leva, segundo Silva (2002), os responsáveis pelos direcionamentos da Educação nos diferentes níveis do sistema brasileiro de ensino, a programarem cursos em que a preocupação era treinar a partir de modelos a serem seguidos fielmente, e que dependiam da automatização e da obediência às orientações previamente dadas¹⁸ (SILVA, 2002, p.27).

¹⁸ Algumas aproximações existentes nos permitem apontar, que a formação continuada oferecida pela mantenedora SEED, sobremaneira a oferecida no formato de Semana Pedagógica, na qual os encaminhamentos seguem modelos a serem obedecidos, planilhas a serem preenchidas, questões a serem solucionadas e enviadas via internet em formulário próprio em tempo determinado, devendo ser seguidas obrigatoriamente as normativas e regulamentações propostas previamente dadas, sujeitas a penalidades caso não sejam cumpridas, nos parece balizar a fragmentação do trabalho pedagógico dentro da formação do professor. Sobre a especificidade da formação continuada no

Para Silva (2002), o treinamento como processo de formação de professores sob a influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional pressupõe uma prática escolar individualizada e fragmentada. O professor, nessa perspectiva, era tido como um organizador do processo de ensino e aprendizagem, cujo planejamento deveria ser seguido rigorosamente. A instrumentalização técnica para formulação eficaz dos objetivos de ensino, seleção dos conteúdos, elaboração dos objetivos e das estratégias de ensino, avaliação dos conteúdos era a grande preocupação da educação. A interpretação das orientações oficiais era, portanto, de acentuar-se o treinamento de habilidades e de instrumentalizar tecnicamente os participantes (SILVA, 2002, p.27).

É importante destacar, também, que a esse formato de formação correspondeu nas escolas um crescente processo de burocratização. Saviani (2011) esclarece que se acreditava que o processo se racionalizava à medida que se agisse planejadamente. Para tanto, bastava que cada um cumprisse, cada qual, tarefas específicas no amplo espectro, o que fragmentou o ato pedagógico (SAVIANI, 2011, p.383).

Conforme advoga Costa-Hübes (2008), após 21 anos de regime militar vividos no país, a década de 1980 marcou o início da transição política. O último governo liderado por militares (1979/1985) provocou o fortalecimento da oposição e a sociedade civil retomou sua organização via sindicatos, partidos políticos e movimentos sociais. Neste período houve uma ruptura no nível político e teve início o discurso progressista da reconstrução nacional das liberdades políticas individuais e da cidadania (COSTA-HÜBES, 2008, p.31).

Foi um período em que se aqueceram as organizações dos movimentos de educadores e a discussão sobre a formação de professores. Evidenciaram-se, ainda, as lutas salariais por melhores condições de trabalho, devido ao fato de, na década, ocorrer um crescente achatamento dos salários dos profissionais da educação. Paralelamente, acentuaram-se a luta pela democratização da sociedade brasileira, pela gestão democrática da escola e pela autonomia universitária. No contexto das discussões, cresceram e prosperaram as reformulações curriculares nos cursos de Pedagogia, destacando-se a formação dos professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (COSTA-HÜBES, 2008, p.33).

A partir do exposto, é possível refletir sobre a complexidade do momento de reestruturação da democracia e, nesse palco, as questões sobre a educação. A complexidade marca outro conceito de formação continuada utilizada na década de 1980, chamado de capacitação.

Justificamos, segundo Silva (2002), sua complexidade devido às direções que ela poderia tomar naquele contexto histórico: a primeira é de que para adquirir condições para desempenhar bem a profissão há necessidade de construírem-se competências imprescindíveis para o trabalho pedagógico; a outra é a de persuadir ou convencer os participantes dos cursos para adotarem novas propostas pedagógicas.

Assim, nas capacitações, muitas vezes, o que predominava eram as vendas de pacotes ou a apresentação de propostas inovadoras, acreditando-se que os educadores aceitavam sem discussões esses repasses de informações (SILVA, 2002, p.33).

É importante ressaltar que a década de 1980, foi caracterizada também pela significativa ampliação da produção acadêmico-científica, amplamente divulgada por cerca de sessenta revistas de educação, surgidas nesse período e por grande quantidade de livros (SAVIANI, 2011, p.407).

Na contramão desses avanços a capacitação enquanto formação continuada foi responsável pela disseminação dos primeiros modismos pedagógicos, que Silva (2002) destaca como crise dos paradigmas. De um lado, avanço na produção da pesquisa da academia, do outro, a educação básica sofrendo a confusão das propostas dos teóricos da moda.

A figura do educador dos anos 1980 surge em oposição ao especialista de conteúdo, ao facilitador de aprendizagem, ao organizador das condições de ensino e aprendizagem ou ao técnico da educação tão amplamente divulgado nos anos 1970.

Hotz (2008) destaca que a contradição apresentada nos anos 1980, pelos educadores, além da transição de uma ditadura militar para um processo de redemocratização do país e da educação, carregou em seu bojo o peso de se reconstruir a sociedade por meio da escola.

A atuação nas circunstâncias sociais seria feita por meio da formação dos educadores, e, a partir deles, poderia se reconstruir a sociedade através da escola, de modo a atenuar os males sociais causados pelo modo de produção capitalista. No elitismo ingênuo, parte-se do pressuposto de que é possível eliminar os conflitos da

sociedade capitalista tornando-a mais “harmônica” (HOTZ, 2008, p. 96).

Evidencia-se para o autor, o papel do professor nesse contexto, ora compreendido como conflitivo, ora como harmônico.

Na linha ‘harmônica’ prescrita por esta metodologia objetivista de formação, o Estado funcionaria como mediador da reprodução social, que seria ‘devolvida’ novamente à sociedade através dos educadores, da maneira que ela o formou, reproduzindo, assim, o sistema social vigente. Para a linha ‘conflitiva’ da metodologia objetivista de formação dos educadores, a sociedade é constituída de classes e de interesses distintos, e os grupos dominantes, com a ajuda do Estado, educam os educadores. Os educadores seriam, nesta perspectiva, representantes dos interesses burgueses, e atuariam na transmissão, via escola, destes mesmos interesses (HOTZ, 2008, p. 97).

Nesse mesmo viés, outro conceito é usado para definir a formação continuada de professores na década de 1980: aperfeiçoamento.

O aperfeiçoamento pode-se sumarizar como uma concepção proposta para corrigir defeitos. Dentro da racionalidade técnica apresentava seus limites, percebidas pelos educadores, que passaram a buscar alternativas no coletivo (SILVA, 2002), dando importância para a qualidade da escola e para a competência técnica dos educadores.

A concepção de formação, como um aperfeiçoamento a partir da introdução e apresentação de novos conceitos e novas metodologias para ser reproduzido na prática pelo professor pelas políticas públicas, não considerou as diferentes interferências na construção do saber profissional (SILVA, 2002, p.30).

Embora ocorressem avanços significativos na pesquisa em educação e o fortalecimento das pedagogias de cunho contra-hegemônico, a década de 1980, segundo Saviani (2011), é conhecida como a década perdida.

Para esse autor, todos os indicadores econômicos disponíveis, apontando o caminho recessivo trilhado pela economia brasileira nesse período, reiteravam o sentimento de perda (SAVIANI, 2011, p. 402). Esse clima negativo foi projetado também para o campo educacional.

Nesse cenário, podemos salientar que a concepção das capacitações e aperfeiçoamentos, da época, não possuía caráter crítico e desconsiderava o professor como sujeito histórico, daí as manifestações dos sindicatos, grupos de

trabalho, grupos de pesquisa, associações ficarem cada vez mais forte, nesta década de 1980, no intuito de combater a tendência da formação profissional fragmentada da educação escolar (SILVA, 2002).

Ao mesmo tempo, encontrava-se o questionamento dos aspectos internos da escola, os quais acarretavam a baixa qualidade da escola pública, sobressaindo-se a falta de preparo da maioria dos professores que nela atuavam. As críticas à deficiência da escola levavam às propostas de cunho elitista, quando da defesa de sua “adaptação” às “novas” realidades da população pobre, que tinham na escola um dos únicos (senão o único) espaço de apropriação da cultura universal (HOTZ, 2008, p.98).

Assim, nesse panorama, a década de 1990 é marcada, segundo Figueiredo (2001), como o processo de construção da ‘centralidade da Educação Básica’. Ao estar inserida nas relações que se efetivaram entre o capital e o trabalho constitui-se produto dessas relações que estão articuladas ao processo de acumulação capitalista em âmbito mundial (FIGUEIREDO, 2001, p.1).

O olhar assumido na formação continuada de professores se assemelha ao da formação inicial. A ênfase dada à eficácia, à eficiência, a requalificação profissional justificava as reformas neoliberais no ensino público.

Nessa acepção, segundo Figueiredo (2001)

Nestas condições, as metas de um projeto neoliberal que busca qualificar para o trabalho, mediante as exigências do novo modelo de desenvolvimento da economia globalizada, estão voltadas para a ênfase na educação básica com o trabalho simples, bem como, para o ensino profissionalizante com o preparo de mão-de-obra e requalificação do trabalho, exigidos pela conjuntura econômica atual (FIGUEIREDO, 2001, p.5).

O aperfeiçoamento profissional vem, nesta ótica, assumir o papel de requalificação, desconsiderando as reais condições e enfrentamentos que o professor enfrenta e a omissão do Estado, anunciando o postulado das políticas educacionais de cunho neoliberal.

O ideário que marca a formação continuada do período em questão corresponde à concepção neoliberal. Segundo Oliveira (2008), a ênfase maior na inserção da proposta neoliberal está na dependência de recursos advindos de organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial e o FMI, e interferem diretamente na condução do investimento na educação básica, direcionando o quê e

como devem ser aplicados os recursos, uma vez que seu endividamento os torna subservientes e meros executores de propostas engessadas e únicas.

Corroborando com essa crítica sobre a condução do investimento na educação básica pelos organismos internacionais, Figueiredo (2001) assinala,

Todavia, os propósitos nacionais e internacionais desta preocupação com a “centralidade da Educação Básica” estão voltados para a efetivação de uma política social e educacional de dimensão neoliberal. A educação é concebida como meio de trabalhar os conceitos necessários para manutenção do equilíbrio social e da disciplina, que possibilitam a continuidade do processo de acumulação da riqueza nos países do primeiro mundo (FIGUEIREDO, 2001, p, 84).

Nessa direção, a discussão para superar os baixos índices de desempenho a fim de sanar o analfabetismo e atingir a universalização da educação básica para os países em desenvolvimento como o Brasil, se realiza em Jontiem, a Conferência Mundial de Educação para Todos (FIGUEIREDO, 2001).

Essa Conferência apontou os novos rumos a serem adotados no campo econômico e educativo para a América Latina, sugerindo para o campo educativo, amplas reformas, que abrangeram a política, a legislação, o financiamento, o currículo, o planejamento e a gestão educacional, fundamentado no discurso de que a educação conduziria os países periféricos à sociedade globalizada.

Nesta se fortalece a ideia de que é a educação básica que fornece a força de trabalho apta para o mercado e dá ênfase ao ensino profissional e ao novo perfil de homem e sociedade. Uma sociedade justa e fraterna carece um perfil humano de profissional flexível e adaptável às mudanças e apelos tecnológicos e produtivos da sociedade.

Nesse sentido, uma nova exigência profissional do professor se estabelece, ou seja, uma educação para as competências, cujo marco oficial é a motivação, reflexão, para ação docente.

O Relatório Delors apresenta recomendações para a formação do professor atribuindo papel determinante na formação de atitudes e por isso, devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente (DELORS, 2008, p.152).

Na ótica da educação para as competências¹⁹ já se preconizava a preocupação para, antes de tudo, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderiam responder ao que deles se esperava se possuísem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requerida (DELORS, 2008).

Além da motivação, os atributos dos professores que educam para as competências se estendem. Segundo o relatório Delors (2008),

Os problemas da sociedade envolvente não podem mais ser deixados à porta da escola: pobreza, fome, violência, droga entram com os alunos nos estabelecimentos de ensino, quando até há pouco tempo ainda ficavam de fora com as crianças não escolarizadas. **Espera-se que os professores sejam capazes, não só de enfrentar estes problemas e esclarecer os alunos sobre um conjunto de questões sociais desde o desenvolvimento da tolerância ao controle da natalidade, mas também que obtenham sucesso em áreas em que pais, instituições religiosas e poderes públicos falharam, muitas vezes.** Devem ainda encontrar o justo equilíbrio entre tradição e modernidade, entre as ideias e atitudes próprias da criança e o conteúdo dos programas (DELORS, 2008, p. 154, grifos nossos).

Os professores devem ser capazes de enfrentar os problemas sociais, esclarecer suas origens, para que os alunos aprendam a desenvolver a tolerância no controle destes problemas. Entretanto, no referido documento não fica evidenciado o papel do Estado e suas políticas sociais para dar conta dessas tarefas, e, ainda, para que não haja dissociação entre a sala de aula e o mundo exterior, os professores devem se esforçar para prolongar o processo educativo fora da instituição escolar, estabelecendo ligações entre os saberes ensinados e a vida do aluno.

¹⁹ Segundo Delors (2008), os pilares da educação são quatro: **Aprender a fazer, Aprender a Conviver, Aprender a Ser e Aprender a Aprender/Aprender para Conhecer** e os saberes e competências a se adquirir são apresentados, aparentemente, divididos. Essas quatro vias não podem, no entanto, dissociar-se por estarem imbricadas, constituindo interação com o fim único de uma formação holística do indivíduo que se dá ao longo de toda a vida, fundamentada nestes quatro pilares, que são, concomitantemente, do conhecimento e da formação continuada. A aprendizagem precisa ser integral, não negligenciando nenhuma das potencialidades de cada indivíduo. Com base nessa visão dos quatro pilares do conhecimento, pode-se prever grandes consequências na educação. O ensino-aprendizagem voltado apenas para a absorção de conhecimento e que tem sido objeto de preocupação constante de quem ensina deverá dar lugar ao ensinar a pensar, saber comunicar-se e pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, ser independente e autônomo; enfim, ser socialmente competente.

Numa inversão, que nos parece menosprezar o real papel das políticas educacionais e sua importância e abrangência na definição de estratégias para superação das diferenças e disparidades sociais e educacionais, o documento remete, enfaticamente, ao protagonismo do professor e o papel secundário, senão de figurante, do Estado.

Esta chamada de atenção sobre as tarefas tradicionais ou novas que incumbem aos professores não se deve prestar a ambiguidades. **Não deve, por exemplo, servir de justificativa aos que culpam as políticas de educação, tidas como más, de todos os males da sociedade.** Pelo contrário, é a própria sociedade, em todos os seus componentes, que cabe remediar as graves disfunções que a afetam e reconstituir os elementos indispensáveis à vida social e às relações interpessoais (DELORS, 2008, p. 154, grifos nossos).

Não há como negar o papel fundamental do professor na educação, sobremaneira, na educação básica. O que destacamos é o excessivo 'esforço' do professor em suprir todas as dificuldades. Segundo Delors (2008), o papel do professor,

[...] nesta etapa, desempenha um papel decisivo. Quanto maiores forem as dificuldades que o aluno tiver de ultrapassar — pobreza, meio social difícil, doenças físicas — mais se exige do professor. Para ser eficaz terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como a autoridade, empatia, paciência e humildade. Se o primeiro professor que a criança ou o adulto encontra na vida tiver uma formação deficiente ou se revelar pouco motivado, são as próprias fundações sobre as quais se irão construir as futuras aprendizagens que ficarão pouco sólidas. A Comissão pensa que todos os governos devem pôr especial empenho em reafirmar a importância dos professores da educação básica e criar condições para que melhorem as suas qualificações (DELORS, 2008, p. 158).

Ao se referir à educação básica e a importância do professor, a Comissão confere a importância dos governos em criar condições para melhorar a qualificação dos professores da educação básica, isso nos leva a compreensão da dimensão do que se espera do trabalho do professor.

As políticas educacionais de cunho neoliberal apresentam um desvio da função do professor, que recebe gradativamente a incumbência de resolver toda a problemática escolar que é expandida pelas condições limitantes, como as sociais, as econômicas, familiares, etc.

O foco do conhecimento científico torna-se desmembrado em projetos, resolução de problemas, a escola forma ou colabora para o mundo do trabalho, ainda que essa característica muita relevância. As gerações que são frutos dessas políticas e encaminhamentos, parecem apáticas, perdidas e o professor parece refém da perversidade do capital e de sua manipulação, que muitas vezes age de forma sutil dentro das nossas escolas, utilizando o espaço de formação, como é o caso específico da formação continuada do Paraná, reimplantando propostas que pensávamos estarem superadas.

A 'qualificação' proposta pelos organismos internacionais tem um alto preço, pois, não serve para emancipação dos professores, bem como não confere conhecimentos e subsídios para uma prática pedagógica consistente e comprometida com o alunado e com a mudança social. Ela cobra uma atuação para resultados, ela visa monitoramento, ela visa novos acordos, novos empréstimos, ela gerencia a necessidade de seus mercados e faz da educação seu laboratório.

A Conferência de Jomtien, ao mesmo tempo em que disseminou uma onda de 'otimismo', posto que suas orientações foram semeadas de norte a sul do globo com este mesmo viés, colocou, como medida de prioridade, um melhor recrutamento de professores e objetivos para sua formação. Os primeiros conceitos sobre formação continuada nessa abordagem neoliberal destacam-se nesse documento e em outros que vieram a seguir incluindo a própria LBD nº 9394/96, embora se estruturasse em pleno processo democrático seus antecedentes e condicionantes formam permeados pelas políticas educacionais neoliberais que apresentaremos a seguir.

Acerca dos conceitos sobre formação de professores e formação continuada derivados da Conferência de Jontiem, assim definiu Delors (2008), em relação a esta última:

Formação contínua— Desenvolver os programas de formação contínua, de modo a que cada professor possa recorrer a eles, frequentemente, especialmente através de tecnologias de comunicação adequadas. Devem ser desencadeados programas que levem os professores a familiarizar-se com os últimos progressos da tecnologia da informação e comunicação. De uma maneira geral, **a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial. O recurso a técnicas de ensino a distância pode ser uma fonte de economia e permitir que os professores continuem a assegurar o seu serviço, pelo menos em tempo parcial. Pode, também, ser**

um meio eficaz de introduzir reformas, novas tecnologias ou novos métodos. A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso contribuindo para a aproximação do saber e do saber fazer (DELORS, 2008, p.160, grifos nossos).

A finalidade que assume a formação continuada nessa concepção se apresenta tão responsável pela qualidade de ensino como a formação inicial, senão ainda mais determinante, por isso o destaque para o uso das tecnologias de informação e comunicação fica evidenciado, a ênfase para o setor econômico como possibilidade de contribuição para a aproximação do saber e do saber fazer indo ao encontro da concepção de educar para as competências, cujo preceito de equidade é justificado pelo compromisso de assegurar conteúdos mínimos para aprendizagem.

Ainda na formação continuada que no referido documento recebe a terminologia de formação contínua, a ênfase é dada no aspecto quantitativo, ou seja, o resultado esperado para a qualidade da educação, outro aspecto a ser considerado, é o formato sugerido para “as técnicas de ensino a distância”. O documento destaca sem maiores constrangimentos que esse formato pode ser uma fonte de economia e permitir que os professores continuem a assegurar o seu serviço pelo menos em tempo parcial (DELORS, 2008).

Demonstrando aproximações teóricas com Delors (2008), Perrenoud (2002) também se utiliza do termo formação contínua, chamando a atenção para as práticas reflexivas que esse tipo de formação deve proporcionar, ao afirmar que

[...] a formação contínua visava e sempre visa atenuar a defasagem entre o que os professores aprenderam durante sua formação inicial e o que foi acrescentado a isso a partir da evolução dos saberes acadêmicos e dos programas, da pesquisa didática e, de forma mais ampla, das ciências da educação (PERRENOUD, 2002, p.21).

As práticas reflexivas, na perspectiva da formação contínua, para Perrenoud (2002), são justificadas pela defasagem do professor em sua formação inicial e pelos momentos de formação contínua serem “[...] curtos ou fragmentados, portanto, é tentador priorizar a informação e os saberes” (PERRENOUD, 2002, p.22).

Parece-nos que a defasagem na formação do professor nessa acepção tende a continuar cíclica. E o próprio autor acrescenta que a formação contínua quando prioriza a informação e os saberes, em detrimento ao conhecimento científico, tende

a não acrescentar muito à prática reflexiva do professor, no entanto, Perrenoud (2002) salienta que não há necessidade de renunciar a essas fórmulas ou modelos de formação se forem usadas com discernimento.

Os “formadores”, na perspectiva apontada por Perrenoud (2002), quando permitem nas formações oferecidas, o planejamento e a preparação técnica a partir das práticas e representações dos professores envolvidos, por meio de perguntas e das práticas dos próprios professores, “torna inútil construir um currículo”, ao destacar que se deve improvisar, trabalhar intensivamente durante as pausas e entre as sessões para construir uma formação “sob medida” (PERRENOUD, 2002).

Um empreendimento de alto risco é dar a palavra aos professores que participam da formação contínua também em outro sentido: eles podem apresentar dúvidas e sofrimentos com os quais o formador não sabe lidar; criticam o sistema, os programas, a hierarquia, suas condições de trabalho, obrigando o formador a defender o sistema ou a se tornar cúmplice da crítica; colocam problemas éticos e ideológicos insolúveis; criam vínculos sistêmicos com outras dimensões de sua prática que levam o formador aos limites daquilo que domina. Esses riscos de incompetência e de perda de controle contribuem para a manutenção de diversas práticas de formação contínua dentro do registro de contribuição estruturada de conhecimentos. **Por outro lado, não há nenhum motivo para renunciar de modo radical a tais fórmulas, que conservam seu sentido se forem utilizadas com discernimento** (PERRENOUD, 2002, p.22, grifos nossos).

O exposto leva-nos a compreender, que as vozes dos professores nesta vertente, é silenciada. Não se pode apresentar dúvidas, criticar o sistema, os programas, a hierarquia, apenas seguir a instrução previamente programada.

Notadamente, Perrenoud (2002) deixa evidenciado que a formação contínua atende a uma defasagem que os professores tiveram durante sua formação inicial, e que o enfoque da formação contínua se organiza voltado para a construção de novas competências.

Concordamos com Saviani (1998) e Nunes (2000), quando apontam que as experiências na formação de professores apontam para modelagens internacionais e possíveis consensos que envolvem a formação, seja ela inicial ou continuada. E há consensos de que o enfoque dado pelas práticas reflexivas tomou conta do contexto político e ideológico dos anos 1990.

O que podemos destacar como dissensos, conforme Saviani (1998), ao tomarmos a experiência internacional para ajudar a colocar a luz nos velhos

problemas que afetam a formação de professores, particularmente no Brasil, o 'receituário' internacional, há décadas, é objeto de debates, mas sem, contudo, alcançar os resultados satisfatórios ou esperados por essas políticas.

Nunes (2000) nessa mesma linha de análise observa que,

Há certo consenso de que a definição das políticas públicas para o sistema de formação de professores emerge em consonância com o contexto sócio-econômico e político dos países que buscam franco desenvolvimento (ou consolidação) dos setores da economia, da informatização, da comunicação e da industrialização, nomeadamente no que diz respeito à construção de uma sociedade cujo projeto de modernização seja edificado pelo acúmulo de inovações tecnológicas, fruto do entendimento de que a educação é fator estratégico para este acúmulo. Investir na educação, portanto, tem sido considerado pelos amplos setores sociais, empresariais, políticos e econômicos, como uma das formas elementares para alcançar o progresso social e cultural da humanidade, pois se parte do pressuposto de que o nível de educação de um país afeta, poderosamente, a saúde, a economia, o trabalho, a segurança, o saneamento, o meio ambiente, entre outros. Nesta ótica, a educação é concebida como uma das dimensões que contribui direta e indiretamente para o pleno desenvolvimento de todos os setores da humanidade. A lógica de que não há desenvolvimento econômico sem desenvolvimento social, sustenta, hoje, a necessidade de se investir, maciçamente, no setor educacional, encarado como uma forma, por exemplo, de colocar os países, ditos 'em desenvolvimento', na rota do progresso social e econômico. Logo, a educação é concebida como instrumento de recuperação econômica do capital (NUNES, 2000, p.18).

Em concordância com o exposto acima, os conceitos de formação contínua da década de 1990, numa concepção neoliberal de educação, foram amplamente debatidos, mas nunca esgotados. Estes ampararam e amparam as normativas e políticas educacionais posteriores para os países como o Brasil (SAVIANI, 1998), sob o discurso, de que o mundo globalizado precisa de sociedade justa e fraterna e de um perfil humano flexível e adaptável às mudanças e apelos tecnológicos e produtivos da sociedade de consumo. Noutros termos, a propagação do discurso de que as reformas do sistema educativo nos países condicionam o desenvolvimento de suas potencialidades a um investimento na educação escolar, exigindo-se nova reforma dos sistemas de formação de professores. Assim, “[...] **as políticas públicas na área educacional, têm glorificado a formação de professores como uma de suas prioridades emergentes**” (NUNES, 2000, p.23, grifo nosso).

Nunes (2000) avalia que o discurso de “glorificação na formação de professores como prioridade” desconsidera os limites inerentes à profissão docente.

No discurso oficial, a produção de uma nova escola e de um novo ensino, aparece como definidora do (novo) papel social que o professor terá que corresponder para participar, qualitativamente, da construção do mundo tecnológico. Chamado, portanto, a articular a educação com o sistema produtivo e o desenvolvimento nacional, o professor passa a ser considerado o 'agente das reformas educativas', assumindo o papel de mediador entre economia/desenvolvimento e educação. Papel nem sempre correspondido face às limitações históricas, institucionais e formativas, que circunscrevem o trabalho docente (NUNES, 2000, p.23).

Os desdobramentos das políticas educacionais, ainda que enveredem por caminhos tendenciosos, proporcionado pelas reformas educativas, buscam não a glorificação do trabalho docente, mas a valorização do trabalho do professor que em sua essência vai além dos ditames da economia ou dos imperativos internacionais, ou seja, a lógica economicista (NUNES, 2000).

A ideia mais diminuta de formação inicial nessa concepção neoliberal de educação acarreta para a formação continuada o ônus de compensar o que a formação inicial aligeirada não deu conta.

A lógica economicista utilizada no viés educativo na formação continuada de professores corresponde ao pacote das políticas educacionais oferecidas pelo Banco Mundial, cujo aconselhamento se justifica pelo custo-benefício.

Essa lógica, que tem no BM seu representante propõe para o investimento na formação do professor, uma 'curta formação inicial' acrescida de uma 'longa capacitação em serviço', assentada na afirmação de que a 'capacitação em serviço é mais determinante no desempenho do aluno que a formação inicial'. Isso porque o que importa são os custos menores, além de recomendar que as formações iniciais e continuadas aconteçam na modalidade a distância (NUNES, 2000, p.29-30).

Assim, conforme Nunes (2000), essas recomendações é que tem orientado as políticas públicas de formação no Brasil.

Com efeito, observamos que mais do que um único conceito, a **formação continuada** na concepção neoliberal representa um forte caráter ideológico marcado pelas relações de interesses do capital, fortemente marcada pelas práticas reflexivas, responsabilização do professor, aligeiramento da formação inicial, ênfase na formação em serviço, preferencialmente com baixo investimento, alta abrangência via ensino à distância, conforme as orientações do BM, desconsiderando os limites inerentes à profissão.

As limitações estruturais e axiais da LDB nº 9394/96 parecem ser reflexos herdados pelas políticas internacionais de ordem capitalista, que estruturaram a educação refratando a educação como justiça e equidade social sendo refletidas por meio de documentos legais como a LDB.

A própria LDB nº 9394/96 não tem claro um único termo para denominar a formação continuada, apresentado em artigos distintos, três terminologias diferentes para referir-se a formação continuada: capacitação em serviço, educação continuada, aperfeiçoamento profissional continuado.

Mesmo díspares à primeira vista, o conceito generalizado de formação continuada, remete ao entendimento de que se refere ao formar o professor que já possui graduação, de tal maneira, que ele obtenha recursos pedagógicos que subsidiem sua prática em sala de aula, ou seja, a ideia é a de que o professor dê continuidade aos seus estudos.

É importante destacar que a terminologia 'capacitação em serviço' é apresentada no artigo 61 que a define:

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 (BRASIL, 1996, p.22, grifos nossos).

O artigo 63 da LDB nº 9394/96 apresenta o termo educação continuada e, nele, a figura dos institutos superiores de educação como organizações que manterão entre outros [...] III - programas de **educação continuada** para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996, p.23, grifo nosso).

A ideia de programa provoca a impressão, de programa de governo, portanto, passageiro, reafirmando a ideia de descontinuidade, com objetivos emergenciais de melhorar índices educacionais, através de seus instrumentos oficiais de verificação como Prova Brasil, ENEM, SAEB, etc.

Novamente podemos fazer relação às práticas reflexivas na formação inicial e continuada do professor, as inconsistências metodológicas na formação do professor, confundidas com instrução, informação, objetivando a preparação para o trabalho, que evidenciam a ideologia mercadológica também na formação do professor.

Assevera Scheibe (2003), que há uma descaracterização da formação do professor somada as precárias condições de trabalho.

Nas circunstâncias apontadas, esta situação pode significar, mais uma vez, descaracterização profissional do docente, como aquela já produzida, ao longo da história, por estratégias de redução do conhecimento na formação do professor e, conseqüentemente, de sua ação pedagógica. Some-se a isto, as precárias condições de trabalho e a perda crescente do poder aquisitivo do salário para se ter um panorama do que poderá acontecer em prazo relativamente curto com a carreira do magistério e com a qualidade da educação no país (SCHEIBE, 2003, p. 8).

Emerge neste descompasso cíclico também a formação continuada, que se apresenta nesta lógica cada vez mais aligeirada, com características emergenciais de suprir a formação basilar frágil e sustentar o núcleo de defasagens produzidas na escola e, conseqüentemente, melhorar os índices educacionais.

Ainda no documento em questão, a LDB nº 9394/96, o artigo 67 apresenta outra terminologia - aperfeiçoamento profissional continuado - com destaque para a valorização dos profissionais da educação e avanços na carreira do magistério.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - **aperfeiçoamento profissional continuado**, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (BRASIL, 1996, p.23, grifo nosso).

Para Saviani (2006) e Nunes (2000) a abertura dada pela lei não deixa de ser uma iniciativa importante para dar maior organicidade ao processo de formação de professores, centralizando-o em torno da problemática pedagógica uma vez que é evidentemente importante neste processo a valorização do professor.

Da mesma forma, para sustentar o ideário liberal, e com o discurso de que a formação oferecida no Brasil não contribui suficientemente para que seus alunos se

desenvolvam como pessoas (BRASIL, 1999, p. 15), o Governo Federal formulou e implantou, quase que concomitante a LDB 9394/96 (que não apresentava terminologia definida) no período de 1995 a 2002, uma política de formação continuada, focalizada nas séries iniciais do ensino fundamental.

Entre 1995 e 1998, o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Fundamental, elaborou as diretrizes, os parâmetros curriculares, destacando-se, dentre estes, a publicação dos Referenciais para a Formação de Professores, em 1999, que, nas palavras da Secretaria de Educação Fundamental, tem, por finalidade “[...] provocar e, ao mesmo tempo, orientar transformações na formação dos professores” (BRASIL, 1999, p. 15).

Segundo Costa-Hübes (2008) em relação especificamente à formação continuada, o documento tece uma crítica ao modelo predominante no Brasil, apontando as seguintes características reveladas nos projetos, políticas ou programas de formação continuada:

a) partem sempre da ‘estaca zero’, desconsiderando a experiência e o conhecimento já acumulados; b) o contexto institucional dos professores, as suas reais condições de trabalho, os recursos disponíveis, a carreira e o salário não são considerados; c) são direcionados unicamente aos professores, desconsiderando os demais profissionais da educação; d) não partem de uma avaliação diagnóstica das reais necessidades e dificuldades pedagógicas dos professores; e) em vez de ressaltarem a importância dos avanços já conquistados, supervalorizam os erros, destacando as debilidades da prática pedagógica; f) os instrumentos de avaliação não são eficazes para o alcance das ações desenvolvidas; g) realizam-se, na maioria das vezes, fora do local de trabalho; h) são assistemáticos, pontuais, limitados no tempo e não integram um sistema de formação permanente; i) utilizam da pontuação, da progressão de carreira e dos certificados para motivar a participação dos professores, e a essência do processo, que seria o compromisso com o desenvolvimento profissional permanente, a melhoria do ensino, a própria aprendizagem e a aprendizagem dos alunos, fica camuflada (COSTA-HÜBES, 2008, p.40).

Fica evidenciado no documento que o sucesso da reforma educacional brasileira está vinculado à existência de professores melhores preparados para a realização do trabalho docente.

Essa compreensão divide, com o professor, a responsabilidade da mudança, visto que espera dele o compromisso com a implementação da reforma. Consequentemente, toda e qualquer melhoria na qualidade da educação estará vinculada unicamente à mudança na formação de seus profissionais.

2.2. A profissionalização docente por meio da formação continuada

A formação dos profissionais da educação encontra-se atrelada à necessidade inquestionável de uma educação pública de qualidade, a qual perpassa a sua construção histórica como direito social, que traz em sua concepção a universalização ao acesso, à permanência e ao sucesso do aluno dentro da escola.

O pano de fundo da educação é a luta pela ampliação, laicidade, gratuidade, democratização e seu caráter emancipatório. E, nesse contexto, temos o professor e a própria relação entre trabalho e educação, como um dos agentes responsáveis pela transformação. Nessa direção, embora saibamos que ele não é o único, mas, certamente, é um dos sujeitos que contribui para a realização dessa tarefa.

Em geral, tem-se ciência de que a qualidade da educação depende da garantia de uma formação inicial séria e articulada com os aspectos sociais, bem como a formação continuada do profissional. Contudo, a qualidade na educação está atrelada também à garantia de condições adequadas de trabalho aos profissionais da educação, além de tantos outros condicionantes.

Nessa concepção destaca Ronca (2010) que,

São muitos os fatores que podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Um fator de primordial importância é a existência de uma Política Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação e que, segundo o documento da Conferência Nacional de Educação, articule de forma orgânica: as ações das instituições formadoras, dos sistemas de ensino e do MEC, políticas específicas consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada valorização profissional de todos os que atuam na educação por meio de salários dignos, condições de trabalho e carreira (RONCA, 2010, p.92).

A autora lança pistas sobre a problematização da formação inicial de professores e da formação continuada num contexto de reformas políticas de caráter ideológico e as tensões que marcam a carreira docente.

Outro argumento presente no ideário pedagógico de outros pesquisadores, para justificar a importância do investimento na formação continuada de professores, diz respeito à ideia de que o homem, no caso o professor, educa-se e forma-se no decorrer de sua existência, estando, portanto, em processo permanente de (des)construção de si próprio como pessoa (NUNES, 2000, p.38).

Neste processo, o homem formando-se, transforma-se nas e pelas relações sociais estabelecidas em seu contexto, construindo um jeito singular de agir, reagir e interagir com o mundo.

Este processo, tão evidenciado em certos discursos, tem como pressuposto básico o argumento universal de que o homem é um ser histórico, por isso mutável, incompleto, inacabado, limitado e, sobretudo, porque na sua historicidade, ao interagir com o mundo social, produz sua própria vida material e espiritual, construindo, ativamente, ao longo dessa trajetória, valores, crenças, ideias, concepções, saberes acerca de seu contexto, que servirão de base para exercício da cidadania e, no caso, especificamente, da profissão docente. Nesta lógica, configura-se, portanto, a ideia de que o desenvolvimento pessoal (cidadão) e profissional (professor) se produz, indissociavelmente, na prática social humana, derrubando a crença ingênua de que a gênese do processo formativo do professor localiza-se nos cursos iniciais de formação. Portanto, podemos afirmar que a gênese da formação de professores não se localiza nos cursos de formação inicial que produzem o profissional, mas sim, na própria trajetória de vida pessoal do professor. **Como ser histórico/social, a partir de sua inserção no mundo material, o homem constrói valores, preconceitos, concepções acerca das profissões, entre elas, a profissão docente, o que leva a formar uma dada consciência e identidade profissional. No percurso histórico desta formação, antes mesmo de frequentar um curso de formação de professores, o aluno, futuro professor, já traz consigo uma dada concepção de ensino, aprendizagem, escola, avaliação, docência, contribuindo, futuramente, para a configuração de uma determinada prática pedagógica** (NUNES, 2000, p.39-40, grifo nosso).

Essa perspectiva do homem como ser histórico, inserido no mundo material, pode ser entendida como expressão das diferentes relações de produção culturais, políticas, jurídicas, artísticas que adquirem formas concretas de discursividade, legitimando como gêneros de interação social (BRAIT, 2009, p.105), que no campo profissional da docência não se encerra na formação inicial.

O princípio dialético da docência não pode pressupor estagnação ou estabilização, pelo contrário, é marcada pela incompletude e necessárias adequações durante toda carreira.

A compreensão do princípio dialético é assim explicada por Brait (2009),

[...] ao tomar um princípio dialético para caracterizar o modo por meio do qual uma determinada ordem do real é refletida, interpretada, ao mesmo tempo em que se refrata, silencia em torno das outras, significando diferentemente, [...] ordem do real como sendo não logicamente estabilizada, mas marcada pela incompletude e,

portanto, suscetível de múltiplas leituras, desde a perspectiva histórica em que os sujeitos se defrontam com ela (BRAIT, 2009, p.110).

Na esteira de cada autor, os conceitos acerca da formação continuada revelam não como efeitos imaginários que invertem a realidade, mas como representações, efeitos das formas por meio das quais os sujeitos aprendem o vivido e o circunscrevem, simbolicamente, na história e na linguagem de modos diversos (BRAIT, 2009, p.110).

Nas relações de aproximação entre os autores a seguir, as explicações acerca da formação continuada não acontecem fora das relações de produção, antes são contempladas dentro de uma leitura que toma por base o real, ainda que, para alguns autores, de forma mais ou menos crítica.

Para Silva (2002), a teorização da formação continuada expressa a amplitude necessária do conceito de construção do profissional da educação como uma necessidade posta aos educadores pelas exigências do momento histórico. Atualizar-se, rever conceitos e (re) significar a prática pedagógica para poder responder às demandas sociais fazem parte das propostas de formação continuada (SILVA, 2002, p.26).

Silva (2002) discute que conhecer as novas teorias, estar ciente dos avanços na Ciência da Educação e poder discutir as tendências pedagógicas atuais são conhecimentos que contribuirão para prática pedagógica em sala de aula do professor. Porém, o autor considera ainda que o processo de profissionalização do professor, além de contribuir na prática, entre outras questões, contribui para ele se sentir sujeito desse processo, e aponta para uma faceta importante em relação à profissão do professor, que é o sentimento de pertencimento ao processo educativo, enquanto sujeito, e a possibilidade da formação continuada proporcionar a discussão da prática pedagógica.

Dessa conjugação de fatores, Silva (2002) destaca que o professor como qualquer profissional precisa ter saberes específicos que são necessários para o seu desempenho pedagógico e certamente estes não se adquirem somente com acúmulo de saberes, desvinculados da realidade, mas com um trabalho de discussão e reflexão crítica de como as teorias subsidiam a sua ação na prática pedagógica. O mesmo autor assevera que a formação continuada é um conceito

complexo e envolve diferentes concepções a respeito de educação e da própria definição de conhecimento.

Entende-se que o conhecimento não está pronto, mas que se constrói nas interações entre os sujeitos, no acesso às informações, nas possibilidades dadas pelo contexto sócio-econômico, e nas necessidades individuais. Deve-se sim, pensar a formação do professor, a partir do seu cotidiano escolar, mas indo além do imediatismo da ação pedagógica da sala de aula. Pois, numa época em que verdades são desbancadas numa velocidade assombrosa, não se pode continuar a pensar o conhecimento como algo imutável, único e pessoal, que pode ser medido e enquadrado em números ou palavras (SILVA, 2002, p.33).

A partir dessas palavras, é possível refletir sobre outro entendimento levantado sobre a formação continuada, trazido por Chimentão (2010).

A formação continuada de professores tem sido entendida, em termos de definição, como um processo permanente de aprendizagem e aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos (CHIMENTÃO, 2010, p.37).

Mas, apesar da importância conferida à formação continuada, Chimentão (2009) não descarta como primordial a qualidade da formação inicial, visto que é nesta formação que o professor elabora e constrói conceitos importantes em relação a uma teoria de ensino que lhe permita visualizar e efetivar uma prática pedagógica de qualidade.

A nosso ver, a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com as novas concepções, proporcionados pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança. [...] A formação continuada deve ser entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino melhor, de qualidade aos educandos (CHIMENTÃO, 2009, p. 2).

Como podemos observar, a autora apresenta a preocupação com uma formação continuada que possibilite ao professor atualizar-se e apropriar-se dos avanços relativos aos conhecimentos, o que pode efetivar um ensino de melhor qualidade para educandos, justificando a transformação do professor pelo estudo,

pela pesquisa e reflexão, além do conhecimento das tecnologias. Em sua definição, não há menção quanto ao formato, tempo, encaminhamento didático-pedagógico desta formação, logo, responsabilidade de quem oferece a formação²⁰.

Outros elementos fundamentais para qualidade na educação, ainda segundo Chimentão (2010), deveriam ser contemplados nos programas de formação continuada.

[...] algumas habilidades deveriam ser contempladas nos programas de formação contínua, tais como: habilidade de análise do contexto histórico-social, domínio de diferentes estratégias de ensino, habilidade de diagnosticar possíveis problemas e de avaliar a aprendizagem, agilidade e habilidade de adequação e/ou modificação das propostas de atividades de acordo com a realidade em que se encontra e comprometimento ético e social (CHIMENTÃO, 2010, p. 38).

O desdobramento das 'habilidades' contempladas pelos programas de formação continuada representa

[...] uma oportunidade do professor se atualizar, repensar criticamente seu fazer pedagógico, aprimorar seus conhecimentos, trocar experiências, refletir sobre o processo ensino-aprendizagem, vivenciar novas leituras, pesquisas e formas de ver e pensar a escola, possibilitando, assim, a ressignificação de seu trabalho pedagógico e, conseqüentemente, a criação de novas propostas de trabalho que contribuam para a melhoria da educação (CHIMENTÃO, 2010, p. 38).

Para Pinto; Barreiro; Silveira (2010), a formação continuada de professores, embora uma expressão tão falada e supostamente de tão fácil compreensão, não se apresenta como um conceito muito claro, sobretudo porque abarca também todas as iniciativas de formação realizadas após a formação inicial.

Nessa direção, Pinto; Barreiro; Silveira (2010, p.8) destacam como ações dos programas institucionais de formação continuada: congressos, seminários, simpósios, colóquios, encontros, jornadas, ciclos de falas, palestras, grupos de pesquisa, grupos de estudos, grupos de formação, projetos de pesquisa-ação,

²⁰ A autora apresenta este conceito com base em artigo apresentado em evento, vide na íntegra : CHIMENTÃO, Kremmer Lilian. O significado da formação continuada docente. Trabalho apresentado no 4º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. Universidade Estadual de Londrina, PR, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf> . Tal artigo evoluiu para uma dissertação de Mestrado na mesma universidade, no ano de 2010 intitulado 'O sentido para a formação contínua para professores de língua inglesa'.

oficinas, cursos de extensão e/ou aperfeiçoamento sobre um conteúdo específico e/ou questões pedagógicas efetuados no lócus da escola, nas IES e em outros espaços, além dessas ações pontuais, os cursos de pós-graduação *lato sensu*, pós-graduação *stricto sensu*.

Para Bottega (2007) a formação continuada numa concepção mais crítica considera três eixos elementares: o profissionalismo docente, a concepção da formação de professores e os determinantes socio-históricos que envolvem a formação do professor.

Compreende que há duas formas distintas de formação, cursos de curta duração e os projetos de médio ou longo prazo, conhecidos como projetos de formação continuada (BOTTEGA, 2007).

Sobre formação em serviço, diz a autora,

[...] interessa sobremaneira a concepção que embasa os projetos de formação em serviço: a de que o professor alterará sua prática a partir do projeto realizado; por trás de um projeto de formação há uma pretensão: o de que a prática pedagógica seja alterada, melhorada a partir do projeto (BOTTEGA, 2007, p. 172).

Essa análise é apontada pela autora com preocupação, pois entende que a formação do professor se torna cada vez mais aligeirada, técnica e enxuta, requisitando um professor imediatista que resolva bem os problemas práticos, que destoa do professor pesquisador e privilegia a divisão entre teoria e prática. O embate gerado entre teoria X prática, segundo Bottega (2007),

[...] demonstra a separação que há entre o processo de produção daquele conhecimento que está na escola, também a separação entre o pesquisador e o professor (embora esta divisão tem sido questionada há bastante tempo), que toma este conhecimento como pronto, acabado e inquestionável, até porque não participou da reflexão que orientou a produção do conhecimento que, num momento posterior, foi tomado como conteúdo de ensino (BOTTEGA, 2007, p.173).

Outra agravante, nessa concepção, é que o professor se torna consumidor de cursos, envolvendo-se em vários programas relâmpagos, sem objetivar uma consonância com suas necessidades. É o que a autora define como propostas de gabinete, características da concepção de políticas educacionais neoliberais, advindas na década de 1990. Além dos aspectos ilusórios de que os cursos

oferecidos resolvam as condições de trabalho do professor e a situação precária da escola (BOTTEGA, 2007).

Parece-nos tangente que as concepções neoliberais de educação apresentem como conjectura a descontinuidade de projetos e propostas de formação em serviço, num constante recomeçar.

No caso da **'capacitação' ou 'qualificação'** de profissionais do ensino, a história de numerosos programas, sustentados em tais perspectivas, mostra que acabam agindo como se o exercício da docência fosse sempre um tempo de desgaste, de esvaziamento [...] a descontinuidade caracteriza-se pelo eterno recomeçar em que a história é negada, os saberes são desqualificados, o sujeito é assujeitado, porque se concebe a vida como um **'tempo zero'**. O trabalho não ensina, o sujeito não flui, porque antropomorfiza-se o conhecimento e objetifica-se o sujeito (COLLARES et. al., 1999 *apud* BOTTEGA, 2007, p. 174 grifos dos autores).

A proeminência da descontinuidade das políticas de formação continuada, segundo a autora, deve-se a planos efêmeros de governo. Logo, a cada mudança de governo, na dança das cadeiras nos cargos públicos, tudo se remonta a um novo marco zero, o eterno recomeçar caracteriza-se como uma forma de manter as relações de poder, desconstruindo o que o gestor anterior iniciou, se é que iniciou, iniciando novos programas de formação continuada de forma cíclica (BOTTEGA, 2007).

Bottega (2007) compreende que a formação continuada deve prosseguir além das políticas momentâneas e seus determinantes. Defende que ela se configura em uma construção coletiva de estudos, pesquisas, etc., ou seja, deve ser capaz de promover mudança em nível de atitudes dos profissionais no sentido de estimular a prática e sua articulação no desenvolvimento da escola e a formação docente.

A afirmação de Bottega (2007) leva-nos a eleger a proposição de Gatti (2008) como consoante a ela, embora a terminologia usada por essa autora oscile entre educação continuada e formação continuada.

Gatti (2008) salienta que esse tipo de formação, educação continuada, compreende a diplomação do professor, seja em nível médio ou nível superior. Muitos desses cursos de 'educação continuada' se associam a processos de educação a distância, que vão do formato totalmente virtual, via internet, até o semipresencial com materiais impressos.

A miscelânea de cursos oferecidos nas esferas públicas, e também privadas ou mistas, dificulta mensurar com exatidão o número de iniciativas e investimentos nesse setor, com duração prevista de algumas horas, dias, meses ou até mesmo anos (GATTI, 2008).

Nessa acepção, a formação continuada vem tentando suprir as demandas de professores mal formados em nível ainda de graduação, ou de conhecimentos basilares para ensinar. De acordo com Gatti (2008)

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação (GATTI, 2008, p. 58).

A necessidade de renovação que aparece como requisito de trabalho, a ideia de atualização constante em virtude dos avanços tecnológicos e a formação do indivíduo para as mudanças no mundo do trabalho correspondem aos ideários preponderantes do sistema capitalista, que concebe a educação como item primordial da sustentação da economia e do consumo, conforme salienta Gatti (2008).

A equação proposta quando se coloca a questão como foi anteriormente delineada é simples: melhorando a economia, melhoram as condições de vida e pode-se ser mais feliz. A educação ajuda a melhorar a economia, pela qualificação das pessoas para a sociedade do conhecimento e do consumo (GATTI, 2008, p. 63).

A amplitude expressa pela formação continuada requer um novo olhar para a forma como ela acontece, pois, a educação não pode ser entendida como mercadoria negociável para a sociedade do consumo.

Chimentão (2010) chama a atenção para o que vem ocorrendo com esse tipo de formação.

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões

internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e a de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções transferi-las para suas práticas pedagógicas, ele precisa se reconhecer nelas. Em outras palavras, os programas de formação contínua necessitam se entrelaçar com a vida e com a experiência profissional dos professores cujas práticas pretendem ressignificar, ou seja, o professor precisa se ver como parte integrante do programa, sentir-se valorizado, sentir que suas expectativas, seus valores, seu modo de ser e sua experiência estão sendo consideradas, sentir-se apoiado e incentivado a se desenvolver profissionalmente (CHIMENTÃO, 2010, p. 44).

Para a autora expressar a mudança na postura do professor, por meio da formação continuada, é considerar a amplitude humana centrada na figura do professor e os fatores que influenciam seu modo de ser, sejam eles, sociais, psicológicos, afetivos, culturais (CHIMENTÃO, 2010).

Da mesma forma, Chimentão (2010) assinala que a formação continuada também possui um significado e um sentido.

Seu significado corresponde ao entendimento fixado socialmente: processo permanente de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, no intuito de contribuir para a criação de novas propostas, transformando, aperfeiçoando e/ou complementando o trabalho pedagógico para o alcance da melhoria da qualidade do ensino. [...] o sentido, a legislação que a regulamenta, os tipos de programas ofertados pelos estados aos professores de sua rede para promover a formação contínua, os objetivos e finalidades estabelecidos pelo sistema para essa formação, as gratificações, os locais de realização, a carga horária, etc. [...] as questões subjetivas a cada professor, em relação ao processo de formação contínua, como: o que o motiva a participar desse processo, o que ele espera dessa formação, qual sua opinião em relação aos programas ofertados, qual a função da formação contínua para ele, entre outras (CHIMENTÃO, 2010, p. 48).

As expectativas em torno da formação continuada, segundo Gatti (2008), conjugam-se em tudo que possa oferecer oportunidade de conhecimento, reflexão, debate e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer nível de ensino.

Reiterar a importância da formação continuada do professor é, por certo, afirmar o óbvio. Entretanto, segundo Sudbrack (2009), o que está em jogo é a concepção de formação implícita no clamor dessa necessidade, ou seja, uma formação entendida como oportunidade de estudos e práticas que permitam a apropriação das várias faces da realidade; fundamentadas nas várias ciências que

permitam a análise, compreensão e intervenção nesta realidade; não se pode banalizar essa formação.

Diante das considerações que levantamos sobre a formação continuada para além dos conceitos e implicações na formação do professor, partimos, no capítulo a seguir, para a compreensão sobre como a formação continuada no formato da Semana Pedagógica de fevereiro aconteceu nas gestões de Roberto Requião (2007-2010) e Carlos Alberto Richa (2011-2013).

Entende-se que a análise da formação continuada na modalidade da Semana Pedagógica de fevereiro constitui-se em uma possibilidade, na tentativa de explicitação das contradições presentes nos discursos dos encaminhamentos postos nos documentos orientadores da Semana Pedagógica.

Seguindo a proposta de análise documental com base nos documentos orientadores da Semana Pedagógica como metodologia, interessa-nos analisar os subsídios, as teorias, os encaminhamentos, utilizados pelos gestores enquanto política educacional, uma vez que cada gestor parece seguir um plano ideológico diferente para formação continuada dos professores estaduais do Paraná.

No rol das mudanças anunciadas no campo educacional, e por meio da literatura consultada, buscamos desvelar nos documentos orientadores da Semana Pedagógica alguns fatores que nos levassem a compreender as ações tomadas pelo governo de Roberto Requião na direção do discurso de superação do modelo educacional neoliberal.

Nas relações que parecem ser de oposição, tomaremos a gestão educacional de Beto Richa e o anúncio de seu 'novo jeito de governar' para também analisar, de acordo com os documentos orientadores da Semana Pedagógica, a que ideia remete este anúncio da superação da gestão de Roberto Requião ou a retomada dos ideais neoliberais.

3. A ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NAS SEMANAS PEDAGÓGICAS DE FEVEREIRO NO ESTADO DO PARANÁ

A política educacional para a educação básica do Estado do Paraná é organizada pela SEED/PR – Secretaria Estadual de Educação do Paraná e entre suas atribuições volta-se à formação continuada de professores.

Embora o recorte histórico envolva dois governos, o de Roberto Requião e o de Beto Richa, em um período subscrito de 2007-2013, a organização, o controle da formação continuada no Estado do Paraná, foi e continua sendo realizada pela SEED/PR, geridos por esses gestores, com suas equipes e linhas de ação.

Esse fato reforça o que Nadal (2007) defende sobre o controle do Estado como uma característica histórica e

[...] demonstra que a gênese do trabalho docente é anterior ao surgimento dos sistemas educativos e que o tratamento da educação como fator de interesse público e sua sequente submissão à regulação estatal levaram os professores a também sofrerem tal influência nos marcos legais da profissão (formação exigida, critérios de acesso, condições de trabalho), ficando submetidos ao controle do estado (NADAL, 2007, p.1).

Dessa forma, para apresentar os programas de formação continuada oferecidos nesses dois governos, amparamo-nos em algumas análises que já vem sendo realizadas por educadores como NADAL (2007; 2008); CHIMENTÃO (2010); ROCHA (2011); DUARTE; VIRIATO (2012), entre outros.

Para balizar a formação continuada no recorte subscrito entre 2007 e 2013, é importante destacar que o Estado do Paraná passou por dois governos de partidos políticos e de características distintas.

Para expressar a amplitude necessária para este estudo, sem parecer simplificar a ação de ambos os gestores, apresenta-se uma análise com o plano de governo, atentando para o momento histórico e os condicionantes sociais e econômicos, as interferências internacionais que circundaram a educação, nossa esfera de análise.

A proeminência do nosso estudo recai sobre como se organiza a formação continuada dos professores da Educação Básica na Semana Pedagógica de fevereiro em ambos os governos, por meio dos documentos orientadores desse tipo de formação, elaborados pela SEED.

É relevante ressaltar que o governo de Roberto Requião intencionou medidas para superação do modelo neoliberal, enquanto que seu sucessor, Beto Richa, parece ter trazido elementos que se coadunam com a retomada da proposta neoliberal, e, com base nestes indicadores, desenvolvemos a investigação de nosso objeto: voltamo-nos à análise da Semana Pedagógica realizada em fevereiro, no período de 2007 a 2013, nas escolas da rede pública estadual.

Concordamos com Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 431) de que “[...] quando focamos analiticamente uma política ou um texto não devemos esquecer de outras políticas e textos que estão em circulação coetaneamente”. Essa relação é necessária, pois, conforme afirmam as autoras, políticas não se dão de forma isolada, pois a implementação de uma pode inibir ou contrariar a outra.

A partir dessa abordagem, justificamos o percurso que optamos, trazendo a especificidade da legislação e as aproximações ou distanciamentos entre os conceitos que a formação continuada recebeu ao longo da história, com maior ênfase para a década de 1990, palco de implementação de políticas educacionais neoliberais que influenciaram de forma considerável a formação inicial e a formação continuada. Os reflexos das políticas educacionais de cunho neoliberal puderam ser sentidos no Paraná, o qual Roberto Requião anunciou superar e Beto Richa anunciou travar um ‘novo jeito de governar’.

Embora nosso recorte consista na gestão de Requião no governo do Estado do Paraná de 2007 a 2010, optamos por abordar as ações no âmbito educacional de seus dois mandatos consecutivos²¹, sem fragmentá-los, devido ao caráter de continuidade, ao menos de ações, que possuem.

Cabe destacar que o governo do Estado do Paraná, sob a gestão do PMDB, foi aliado político do governo federal ao longo de oito anos de gestão do presidente Lula do PT.

Com efeito, Frigotto (2011) explica que o período petista²² tinha, em sua origem, a tarefa de alterar a natureza do projeto societário para todas as áreas, para isso as ações do governo de Lula tomaram uma linha desenvolvimentista. Na avaliação do autor, os aspectos da política macroeconômica tomaram outros contornos, diferenciando-se da conjuntura da década de 1990 em muitos aspectos. Segundo ele, houve uma

[...] retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação

²¹ Antes de Requião ocupar a cadeira de Senador foi eleito governador do Paraná de 2003 a 2010.

²² Marcado pela gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, eleito pelo Partido dos Trabalhadores (PT) em dois mandatos consecutivos, portanto, de 2003 a 2010.

intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Nesse cenário, vamos descrever as ações tomadas durante a gestão de Requião no que diz respeito à formação continuada de professores, para nos aprofundarmos, especificamente, na análise de uma delas: a Semana Pedagógica de fevereiro.

Para Paiva (2010), Requião, do ponto de vista político, em nada se assemelha ao seu antecessor, o governador Jaime Lerner. Requião não é declaradamente um privatista, é um nacionalista que defende a presença do Estado em todos os setores da economia (PAIVA, 2010, p. 55).

Segundo Duarte e Viriato (2012) e Munhoz e Kovaliczn (2008), o movimento de recusa às políticas neoliberais, presentes na política do Estado do Paraná em seu segundo mandato, iniciado em 2003, Roberto Requião tem como propostas para a área educacional a defesa da educação como direito de todos os cidadãos; a valorização dos profissionais da educação; garantia de escola pública, gratuita e de qualidade; atendimento à diversidade cultural e à gestão escolar democrática, participativa e colegiada.

É importante salientar, segundo Duarte e Viriato (2012), que no slogan de governo em defesa da escola pública, Requião introduziu mudanças na organização de trabalho nas escolas paranaenses. Redimensionou e regularizou muitas das condições de trabalho do professor da rede estadual de ensino (DUARTE; VIRIATO, 2012, p.8).

As mudanças na organização de trabalho das escolas paranaenses, segundo Rocha (2011), perpassaram pela ordem de prioridade de natureza estrutural, com ampliação da cobertura e melhoria educacional, à ampliação dos investimentos em educação, democratização da gestão educacional e, por fim, à valorização dos profissionais da educação.

Evidencia-se que a formação de professores foi elencada como uma das prioridades pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná²³ (NADAL, 2007, p. 3), na medida em que Requião, “[...] pautou sua campanha e proposta de governo

²³Ainda no mandato de 1991 Requião já manifestava intenção em estabelecer uma “nova era” na educação paranaense, com propostas de modernidade, qualidade de ensino, gestão democrática, eficiência e participação comunitária. O programa de governo denominado “Uma educação para a modernidade – proposta de ações governamentais para o ensino do Paraná” apresentava a educação como meta prioritária da sua gestão (NADAL, 2007, p.58).

na superação das políticas implantadas pelo antecessor, enquadradas como relativas a um estado mínimo”.

Em outras palavras, as políticas públicas voltadas à educação paranaense constituíram-se de um inflamado “[...] discurso educacional marcado por denúncias contra teses como a submissão a organismos internacionais e a adoção de políticas educacionais que colocavam a educação a serviço do mercado neoliberal” (NADAL, 2007, p. 4).

Na ausência de um projeto de governo, para o governo de Requião, os textos preliminares do PEE- PR acabaram por contemplar de uma maneira mais detalhada as concepções políticas da SEED, já detalhadas anteriormente.

Segundo Nadal (2007), a adoção de políticas educacionais na gestão de Jaime Lerner seguia uma lógica de ações mercadológicas, privatistas e de enxugamento da máquina pública. Conforme destaca o autor, a educação básica no Paraná e a formação continuada de professores na era Jaime Lerner caracterizou-se com ações como:

a) financiamento de programas educacionais com recursos do Banco Mundial; b) terceirização da educação; c) extinção das modalidades profissionalizantes em nível médio; d) adoção de educação aberta e a distância para formação de professores em nível superior; e) estabelecimento da Universidade do Professor, em Faxinal do Céu, como centro para formação continuada dos trabalhadores da educação (NADAL, 2007, p.4).

Dessa conjugação de fatores e outros mais, a gestão de Jaime Lerner marcada pelos preceitos do neoliberalismo foi alvo de críticas e denúncias, sobretudo, no meio acadêmico, na comunidade escolar, por representantes sindicais, e teve espaço estratégico no pleito eleitoral de 2002, com a vitória de Requião na ânsia pela superação desse modelo neoliberal de gestão (ROCHA, 2011).

Segundo Rocha (2011), a partir de 2003, quando iniciou a gestão do governo de Roberto Requião, a SEED anunciou a execução de uma significativa reorganização estrutural e conceitual, sendo possível, ao menos conceitualmente, uma contraposição aos princípios neoliberais até então defendidos.

Ainda conforme destaca o autor, nos documentos oficiais produzidos pela SEED é possível encontrar elementos que explicitam a defesa da organização e da manutenção de uma escola pública, gratuita e de qualidade como dever do Estado,

cuja proposta pedagógica estava calcada nos preceitos das teorias críticas da educação (ROCHA, 2011, p.18).

A organização da formação continuada ficou sob a responsabilidade da Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação, implantada pela Resolução nº 1457/2004, ligada à Superintendência de Estado, e instituiu o Conselho de Capacitação, passando a organizar todo o processo de formação continuada dos professores da rede estadual (NADAL, 2007, p.7).

Segundo Nadal (2007), a Resolução nº 1457/2004, que estabelece a Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação também prevê um plano de capacitação para as instâncias pertencentes a SEED conforme destaca,

A Resolução prevê que por meio da Coordenação de Capacitação seja elaborado, anualmente, um plano de capacitação com projetos oriundos das instâncias pertencentes à SEED (departamentos, coordenações, grupos setoriais, FUNDEPAR, CETEPAR e Paraná Esporte) ou a ela diretamente ligadas (como o Núcleo Regional de Ensino). As propostas serão analisadas e aprovadas pelo Conselho de Capacitação (composto por membros pertencentes às instâncias da SEED), financiadas pelas instâncias do Estado e certificadas pela Coordenação de Capacitação (NADAL, 2007, p. 7).

Nadal (2007) apresenta as modalidades de formação continuada ofertadas na gestão do governo de Roberto Requião (2003- 2006 e 2007 – 2010), que foram:

a) Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE – operacionalizado pela atuação das Instituições de Ensino Superior, tanto pertencentes à esfera estadual como federal e foi uma proposta de aperfeiçoamento profissional e certificação diretamente ligada ao Plano de Carreira do Magistério; b) Reuniões Pedagógicas/ Semanas Pedagógicas desenvolvidas nas escolas, entre a equipe pedagógica, corpo docente, equipe diretiva, agentes educacionais em datas previstas no calendário escolar vigente; c) Grupos de Estudo desenvolvidos aos sábados nas próprias instâncias escolares; d) Cursos e Simpósios relacionados às áreas do conhecimento ou às modalidades de ensino, desenvolvidos em Faxinal do Céu, CETEPAR ou outro local; e) Projeto Folhas no qual os professores, de acordo com sua iniciativa, poderiam e deveriam produzir textos relacionados com o trabalho pedagógico dos conteúdos curriculares, socializando desse modo suas experiências; f) o próprio Portal Dia-a-Dia Educação da SEED-PR, que funcionava como ambiente colaborativo de aprendizagem, disponibilizando não apenas informações, mas também, promovendo como conhecimentos voltados a subsidiar o trabalho docente (NADAL, 2007, p.8).

É importante ressaltar que o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR tem relação com a política maior do Governo Federal.

A SEED com a Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior – SETI instituem o PDE/PR como uma política educacional de formação continuada dos professores e professoras da rede pública estadual. O programa propõe um conjunto de ações organicamente articuladas, que foram delineadas a partir da necessidade da educação básica, e buscou no Ensino Superior a contribuição teórica e prática para melhorar a qualidade da educação pública paranaense (MORAES; TERUYA, 2011, p.185).

A meta do PDE do Paraná é formar professores/as do estado do Paraná, em um nível pós à graduação, em dois anos consecutivos. O Professor PDE (nome dado ao professor e à professora vinculado/a à rede estadual inscrito/a no PDE do Paraná) tem afastamento integral no primeiro ano para se dedicar aos estudos e pesquisas, devendo frequentar assiduamente os cursos e eventos oferecidos pela universidade.

Implantado em 2006, o PDE/PR, por definição, consistia em uma ‘política pública que objetiva estabelecer um diálogo entre educadores da educação básica e do ensino superior’, com vistas à produção de conhecimento especializado e, por consequência, à elevação da qualidade da prática de ensino nas escolas da rede pública do Paraná. Seu formato era inédito no país e beneficiou até 2010 cerca de 5000 professores da educação básica do Estado, envolvendo mais de 1000 docentes das instituições públicas de ensino superior que atuam como orientadores das atividades de formação (ROCHA, 2011, p.100).

Na organização do PDE/PR era previsto aos seus participantes, atividades desenvolvidas nas modalidades presencial e a distância, organizadas em três eixos articulados entre si. No primeiro deles, denominado ‘Atividades de Integração Teórico-Prática’, estavam incluídos os encontros de orientação com os docentes das IES públicas, a produção didático-pedagógica, o desenvolvimento de um projeto de intervenção pedagógica na escola cuja implementação era posteriormente realizada, e o trabalho final. No segundo eixo, ‘Atividades de Aprofundamento Teórico’, era prevista a participação em cursos, seminários, inserções acadêmicas, encontros de área de conhecimento e teleconferências (ROCHA, 2011).

Segundo Moraes e Teruya (2011), no segundo ano, este/a professor/a retorna à escola de origem para cumprir uma carga horária de 75%, ficando 25% para

implementar seu plano de ação elaborado a partir da pesquisa desenvolvida junto com o Professor Orientador da Instituições de Ensino Superior - IES que recebe o Professor PDE, adotando uma metodologia prática-teoria-prática completando o último eixo 'Atividades Didático Pedagógicas com utilização de Suporte Tecnológico', composto pelo grupo trabalho em rede e pela formação tecnológica dos professores.

Contudo, é importante destacar que este Programa não se caracterizava como uma política da formação continuada para todos os professores; tratava-se de uma seleção de professores que, ao completarem "X" tempo de serviço, estariam aptos a concorrerem à seleção para inserirem-se no PDE.

Trata-se, portanto, de um 'gargalo' na carreira docente em relação à ascensão de nível no plano de carreira.

O Programa de Capacitação do governo Requião, também englobava outras modalidades de formação continuada: o DEB Itinerante, que tinha por objetivo principal a implementação das Diretrizes Curriculares Estaduais nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas e nos Planos de Trabalho Docente. O formato adotado foi o de oficinas disciplinares e oficinas com equipes pedagógicas, nas quais se discutiu os conteúdos estruturantes básicos e específicos de cada disciplina, bem como o uso e produção de materiais didáticos disponibilizados posteriormente no Portal Dia-a-Dia Educação (CHIMENTÃO, 2010). O Projeto Folhas, que propunha uma metodologia específica de produção de material didático, como forma de viabilizar a pesquisa dos saberes e dos fundamentos teórico-metodológicos das diferentes disciplinas curriculares (ROCHA, 2011).

Segundo Rocha (2011, p.104), os Grupos de Estudos foram caracterizados pela SEED como atividade de capacitação na modalidade descentralizada, uma vez que, buscavam valorizar a escola como *lócus* de formação. Eram organizados de acordo com a área de atuação dos professores, e os grupos deveriam contar com no mínimo três e no máximo dez participantes, que frequentariam um total de sete encontros durante o ano, com a duração de quatro horas cada.

Entretanto, em meio aos projetos de capacitação, entendemos que uma das modalidades de formação continuada que corrobora para melhor envolvimento dos professores enquanto coletividade escolar, de modo a (re)pensar a educação com os pares de maneira mais dinâmica, atentando para o estudo, para o planejamento, para a organização do trabalho pedagógico, para o currículo, para o debate da

gestão democrática, para a avaliação, para o projeto político-pedagógico, para pensar a realidade da escola, as limitações, as possíveis soluções, são os momentos proporcionados pelas Semanas Pedagógicas.

Segundo Rocha (2011), dentre as mudanças propostas pela SEED, na gestão Roberto Requião, estava a reorganização da Semana Pedagógica, como uma das modalidades de formação continuada. Ainda conforme a autora, as Semanas Pedagógicas já aconteciam nas escolas públicas anteriormente a esse período. Entretanto, não existiam orientações e indicações minuciosas e bastante expressivas do Estado, como foram a partir de 2005.

A partir de 2005, todas as escolas estaduais de ensino fundamental e médio no Paraná, em calendário pré-definido pela SEED, passaram a organizar duas Semanas Pedagógicas por ano, uma a cada início de semestre letivo.

Propusemo-nos a analisar nesta pesquisa o primeiro semestre, daí justifica-se o mês de fevereiro, por assim julgarmos o início das aulas como momento crucial para rever a prática pedagógica, subsidiada por meio dos encaminhamentos que a formação continuada pode possibilitar e acrescentar à formação do professor.

A organização da Semana Pedagógica consiste em dias previstos em calendário escolar para trabalhos de estudo e planejamento, envolvendo toda a comunidade interna da escola: equipe diretiva, equipe pedagógica, equipe docente, agentes educacionais, funcionários da área de apoio, administrativa e execução (PARANÁ, 2007; 2008; 2009; 2010).

Sua previsão em calendário baseia-se na Deliberação 002/02 do Conselho Estadual de Educação, a qual prevê que “reuniões pedagógicas, organizadas, estruturadas a partir da proposta pedagógica do estabelecimento e inseridas no planejamento anual” sejam consideradas como efetivo trabalho escolar, desde que não ultrapassem 5% do total de dias letivos, ou seja, 10 dias no decorrer do ano letivo (NADAL, 2007).

A rigor, a Deliberação nº02/2002 da CEE aponta na direção de justificar ‘as paradas’ previstas em calendário, como necessidade de ações que envolvem o coletivo escolar para a melhoria da qualidade da ação docente.

A Deliberação nº02/2002 estabelece

Art. 1º. Considera-se efetivo trabalho escolar a ação organizada, racional, planejada e histórica, que busca sua eficácia no desenvolvimento do educando como pessoa, cidadão e trabalhador.

Parágrafo único. Faz parte do efetivo trabalho escolar o conjunto de atividades organizadas que têm por objetivo melhorar e aperfeiçoar a qualidade do trabalho docente.

Art. 2º. São consideradas como efetivo trabalho escolar as reuniões pedagógicas, organizadas, estruturadas a partir da proposta pedagógica do estabelecimento e inseridas no seu planejamento anual.

Art. 3º. Pode o estabelecimento considerar, como dias de efetivo trabalho escolar, os dedicados ao trabalho docente organizado, também, em função do seu aperfeiçoamento, conquanto não ultrapassem cinco por cento (5%) do total de dias letivos estabelecidos em lei, ou seja, dez (10) dias no decorrer do ano letivo (PARANÁ, 2002, p.1).

O amparo legal e a previsão em calendário escolar proporcionaram, ao menos para a Semana Pedagógica, o envolvimento da totalidade dos profissionais da educação, incluindo-se em algumas edições a participação de integrantes das instâncias colegiadas e de representantes de pais de alunos (ROCHA, 2011, p.105).

Durante o desenvolvimento da Semana Pedagógica cuja duração variava entre dois e três dias, algumas vezes precedentes ou posteriores a um período reservado para o planejamento de questões inerentes a cada instituição, as escolas permaneciam em expediente interno, sem atendimento ao público, para garantir a participação dos funcionários nas discussões (ROCHA, 2011, p.105).

Para subsidiar a realização dos trabalhos nestas, a SEED, por meio da coordenação da Superintendência da Educação (SUED), elaborou materiais que orientaram seu desenvolvimento em todas as escolas da rede pública estadual (ROCHA, 2011, p.19).

Todas as atividades das Semanas Pedagógicas foram minuciosamente orientadas pela SEED. Para todas as edições foram elaborados documentos sob a coordenação da SUED e em parceria com diversos departamentos, onde estavam indicados textos para leitura, acompanhados de um roteiro de atividades e cronograma. As equipes pedagógicas e diretivas de cada instituição ficaram responsáveis por organizar as atividades de acordo com as orientações constantes nos documentos e, ao final da realização, deveriam enviar relatórios sobre as discussões aos NREs, que, por sua vez, faziam a síntese e o encaminhamento a SEED (ROCHA, 2011, p.105).

A forma como a Semana Pedagógica foi organizada configurava um meio propício e estratégico para a difusão de orientações políticas e pedagógicas (ROCHA, 2011). Tal fato se deve porque seu alcance atingia maior proporção dentre

as demais modalidades de formação continuada e também devido ao fato que o conteúdo veiculado estava sob o controle direto da SEED.

Nas relações de oposição ao governo anterior, Carlos Alberto Richa lançou sua candidatura, alicerçado num plano de governo que sinalizava uma gestão eficiente, e anunciava uma nova 'Visão de Futuro, um Novo Paraná e um Novo Jeito de Governar' (PARANÁ, 2010a).

A 'visão de futuro' do Plano de Governo de Beto Richa apresentou palavras de ordem como convergência e sinergia, chamando para a necessária integração entre governo e sociedade. Nessa visão, é fundamental unir forças, dividir responsabilidades, isto é, cada sujeito precisa fazer a sua parte, contribuir com eficiência no desenvolvimento social e econômico do Paraná (SOUSA, 2013, p.98).

Tal sinergia, devido às contradições e às complexidades trazidas pelo anúncio, remontam à implantação de uma política de educação de cunho liberal, numa perspectiva mercadológica gerencial já implementada no Paraná pelo então governador Jaime Lerner e combatida por Roberto Requião pelo menos no campo do discurso.

Os elementos que anunciam uma 'nova visão de futuro' demonstram a necessária integração entre o governo e a sociedade, mas conforme assevera Sousa (2013), que vários documentos do grupo Banco Mundial, apresentam esta integração e estes conceitos.

Cumprе salientar que o convencimento da sociedade para participar da melhoria do Paraná segue a lógica de que o estado precisa ser mais eficiente, reduzindo seus gastos com maior envolvimento do terceiro setor, conforme o Plano de Governo.

Ocupando o papel central, como ponto de convergência de todo o esforço da sociedade e do Governo, deverá estar o desenvolvimento estadual e regional integrados, com base territorial em Regiões de Desenvolvimento, caudatário das estratégias de todas as demais políticas de desenvolvimento e criação de valor, que explorem as potencialidades empreendedoras locais para a geração de oportunidades, riqueza e serviços resolutivos. A chave do sucesso será manter um contínuo esforço de convergência e sinergia do Governo, das empresas e do terceiro setor (PARANÁ, 2010a, p.25).

No que tange à especificidade das políticas educacionais para formação continuada de professores não encontramos referências no plano de governo de Carlos Alberto Richa.

Na educação, os objetivos presentes no plano de governo consistem na ideia de colocar em prática um programa contínuo de elevação da qualidade da educação básica, em cada unidade escolar, tendo como parâmetro a superação das metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, o que implica em significativos investimentos no desenvolvimento integral do professor (PARANÁ, 2010a, p.16).

São objetivos presentes no plano de governo de Richa:

[...]

61. Promover ações que elevem a qualidade do processo de ensino e aprendizagem;
62. Valorizar o quadro de profissionais do magistério e trabalhadores da educação;
63. Expandir a oferta da educação básica em seus diferentes níveis
64. Garantir elevado nível de qualidade na gestão da educação para melhoria de suas ações pedagógicas;
65. Consolidar o regime de colaboração com os municípios;
66. Estimular a integração da escola com a comunidade (PARANÁ, 2010a, p.31-32).

Concordamos com Sousa (2013), quando afirma que o plano de metas para o governo de Beto Richa retoma vários direcionamentos políticos do grupo Banco Mundial, e que orientaram as ações e as estratégias do governo Jaime Lerner e, em grande medida, tem orientado a política pública no Brasil, principalmente nos aspectos referentes à centralidade da educação básica e à qualidade da gestão (SOUSA, 2013, p.103).

No caso específico do Paraná, o governo Beto Richa foi implementando gradativamente no campo educacional uma concepção liberal meritocrática, de responsabilização e culpabilização de seus profissionais, no desmonte e no sucateamento, sentida sobremaneira no limiar de 2011, na Semana Pedagógica de fevereiro, da qual nasceu a provocação para nossa investigação.

Outro fator que trouxe apreensão e indicativos de uma memória recente ao jeito liberal de governar, ainda no terceiro trimestre de 2011, sob ação da SEED, foi a redistribuição de inúmeras salas de aula pelos núcleos regionais, fazendo com que ocorresse o superlotação das classes, sobrecarregando os professores e prejudicando a gestão escolar (direção e equipe pedagógica) (MELO, 2013).

Da mesma forma, salas foram fechadas, alunos foram remanejados para outras turmas, fazendo com que professores perdessem suas aulas. Era o início do

sucateamento e novo período de tensão.

No que tange à formação continuada houve um processo de descontinuidade, que marca a passagem de um governo para outro, e, por vezes, se expressa pela pulverização de responsabilidades. Foi o que ocorreu com uma das modalidades de formação continuada, o PDE/PR, que *a priori*, o secretário de educação e também vice-governador Flavio Arns sinalizou para a sua não continuidade. Ocorre que o PDE/PR faz parte de uma política de amplitude maior e a lei teve que ser cumprida, ainda que adiada para o segundo semestre.

Cumprir assinalar que todos os projetos que lograram êxito do governo anterior foram suprimidos, alegando-se falta de verbas ou foram rebatizados mudando seus nomes. Com isso, parece evidente o descompasso e a ênfase à política partidária de Educação em detrimento à política pública para a Educação (MELO, 2013).

Os desdobramentos da gestão Beto Richa na área educacional e a ideia que nos parecia mais diminuta de formação continuada, levaram-nos à análise dos documentos orientadores da Semana Pedagógica de fevereiro, desenvolvidas nesta gestão, tendo como recorte temporal o ano de 2011-2013. O exposto leva-nos à necessidade de elucidar nossa opção pela análise dos referidos documentos, bem como esclarecer os limites e possibilidades que tal escolha impôs.

De acordo com Shiroma; Campos e Garcia (2005), é preciso compreender que os textos e documentos políticos são, ao mesmo tempo, produto e produtores de orientações políticas no campo da educação, portanto, sua difusão e promulgação geram também situações de mudanças ou inovações ou de reprodução, experienciadas no contexto das práticas educativas.

Entretanto, concordamos com as autoras na observação de que “[...] os textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.433).

Essa compreensão, no caso de nossa investigação, leva-nos a considerar que, apesar dos encaminhamentos dados pelos documentos norteadores da Semana Pedagógica e possuírem um roteiro a ser seguido, não garantem por si só, que as atividades serão desenvolvidas conforme previsto, tampouco que as orientações exercerão influência ou foram seguidas na prática pedagógica cotidiana.

Entendemos que a análise desses documentos é necessária, visto que eles

representam os rumos que a gestão de Beto Richa pretendeu dar à formação continuada, em particular à Semana Pedagógica de fevereiro.

No detalhamento desses documentos orientadores podem ser compreendidos de acordo com Rocha (2011),

[...] a forma, o discurso, a linguagem, o vocabulário utilizado, o dito e o não dito nos documentos significam e são demonstrativos das disputas, das condições e das intenções políticas que permearam sua produção (ROCHA, 2011, p.107).

Os discursos presentes nos documentos orientadores da Semana Pedagógica, enquanto política educacional oficial do Estado, precisam ser desvelados, interpretados, compreendidos, para não se compactuar com as necessidades do mercado ou atingir a finalidade do consenso ingênuo de mobilizar pessoas em direção ao senso comum e não a sua emancipação.

3.1 O caminho percorrido para chegar aos documentos orientadores das Semanas Pedagógicas de fevereiro

No levantamento das fontes para pesquisa, buscamos o Portal Dia-a-Dia Educação, onde são disponibilizadas as orientações e encaminhamentos para a realização da Semana Pedagógica em todas as escolas do Paraná.

Vale destacar que o Portal Dia-a-Dia Educação é um espaço virtual de conteúdo pedagógico de divulgação de notícias e materiais para facilitar o trabalho do professor, cujo acesso é livre a todos. Esse meio digital ganhou expressiva força com o Programa Paraná Digital implantado no governo Roberto Requião²⁴.

Conforme recorte temporal da nossa pesquisa 2007-2013, recorreremos ao Portal Dia-a-Dia Educação, onde se encontram os *links* separados pelos anos de execução com seus respectivos anexos, como textos, vídeos e demais encaminhamentos.

²⁴ Com aumento de recursos investidos na educação superiores a 25% ainda em 2007, a Fundepar, responsável pela manutenção das escolas públicas estaduais, conseguiram aumentar os investimentos na construção de novos colégios, bem como reconstrução, ampliação e reparos em estabelecimentos já existentes, além de aquisição de mobiliário para as escolas, complementação do Fundo Rotativo e adaptação da rede elétrica e lógica das escolas na última fase de implantação do programa Paraná Digital, dentre outros. O Programa Paraná Digital, foi desenvolvido visando garantir aos professores e alunos da rede pública de educação básica, através de uma rede de computadores, acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação. O número de computadores ligados à internet banda larga nas escolas foi ampliado em todo o Estado, o que permitiu que grande parte da rotina administrativa das instituições fosse informatizada, melhorando sua eficiência (PARANÁ, 2011b).

Conforme já justificamos, elegemos o primeiro semestre por julgar o momento de maior tensão e importância na organização do trabalho pedagógico nas escolas. Com efeito, entendemos por tensões porque afetam o cotidiano da sala de aula, posto que é momento de se pensar o planejamento, seus sujeitos, as condições de trabalho, a gestão escolar, o projeto pedagógico, o trabalho e os desafios pedagógicos, a evasão, a repetência, o índice de aprovação pelo conselho de classe, os projetos específicos da escola, as orientações da SEED, o uso das tecnologias, a diversidade, as juventudes, o currículo, sem contar os professores novatos que precisam de toda orientação possível para compreender o funcionamento da escola.

Em nossa busca para obter o conjunto dos documentos necessários para desenvolver nossa pesquisa, não estavam mais disponíveis os anos de 2007 e 2008 no *site* referido. Havia o registro, mas os arquivos não estavam disponíveis. Começamos então um processo de levantamento de fontes por outros caminhos. Recorremos ao NRE-Cascavel com o objetivo de obter esse conjunto faltante, mas fomos informadas de que o NRE-Cascavel não possuía mais estes arquivos, por haverem sido descartados. Tínhamos duas opções: procurar pelas escolas estaduais ou entrar em contato diretamente com a SEED. Acabamos fazendo as duas coisas.

Infelizmente nos contatos das escolas procuradas não obtivemos sucesso, e também recebemos a alegação de que tinham sido arquivados²⁵ ou descartados.

Em relação ao processo enviado para SEED, foi protocolado juntamente com o projeto e a intenção de pesquisa, carta de apresentação da orientadora, e, entre idas, vindas, *emails*, ligações, envio de mais um ofício com a solicitação, tramitando pelos vários setores da SEED, sete meses depois fomos chamadas no NRE-Cascavel para ciência de que, finalmente, receberíamos via *email* o material solicitado. E, de fato, poucos dias depois recebemos digitalizado em nosso *email* um arquivo com as Orientações da Semana Pedagógica de fevereiro de 2007, e, quanto aos arquivos de 2008, recebemos orientação de como localizar por outras vias no *site* Dia-a-Dia.

De posse dos documentos orientadores da Semana Pedagógica, optamos por analisar na gestão educacional de Roberto Requião (2007-2010) e na gestão

²⁵ Os arquivos que supostamente foram arquivados nas escolas procuradas, não nos foram disponibilizados, por se encontrarem em arquivos mortos, segundo a secretaria de difícil acesso.

educacional de Beto Richa (2011-2013), o que traziam os temas das Semanas Pedagógicas, que estratégias de trabalho foram utilizadas nestes encaminhamentos, que tarefas foram propostas pelos documentos orientadores dessas Semanas e que referenciais fundamentaram esses documentos.

É importante destacar que buscamos na análise das Semanas Pedagógicas, por meio dos seus documentos orientadores, norteados pelos critérios acima descritos, como a SEED tratou das categorias: Projeto Político-Pedagógico, Currículo, Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar que julgamos serem essenciais para o trabalho pedagógico, se foram destacadas, de que forma elas foram destacadas em ambas as gestões e que conotação receberam. ∴

Igualmente, conforme destacam Shiroma, Campos e Garcia (2005), na análise de documentos, esta não pode ser restrita a uma única e harmoniosa leitura deles, visto que os documentos fundamentalmente crescem num terreno de disputas.

Esse terreno de disputas não é apenas conceitual; de fato, as disputas impregnam os textos das condições e intenções políticas que marcaram sua produção, expressando interesses litigantes. Vale observar, contudo, que intenções políticas podem conter ambiguidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades particulares para serem debatidas no processo de sua implementação (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.432).

Concordamos com as autoras, posto que na nossa análise dos documentos orientadores das Semanas Pedagógicas, o terreno de disputas se dá por meio das contradições entre o trabalho do professor e a mão do Estado, que, em sua essência e história, são forças antagônicas e de interesses particularizados, daí a necessidade de uma análise detalhada.

Concordamos com Shiroma, Campos e Garcia (2005), no que se refere à análise do conteúdo dos discursos, mas, sobretudo, no que se refere aos sentidos que são produzidos, pois “[...] ainda que as representações da realidade venham sendo problematizadas nas análises do discurso, as práticas pelas quais essas representações são produzidas ainda não foram perseguidas com profundidade” (EDWARDS; NICOLL; TAIT, 1999, p.618 *apud* SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.435).

A partir dessa abordagem tomaremos os textos, as atividades propostas para a Semana Pedagógica, como produtos e produtores de orientações políticas, que carregam um caráter ideológico e uma intencionalidade.

Novamente trazemos Shiroma; Campos e Garcia (2005), para situar a análise que realizamos na interpretação dos documentos orientadores da Semana Pedagógica, uma vez que, “[...] os sentidos não são dados nos documentos, são produzidos; estão aquém e além das palavras que os compõem” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.427).

Conforme mencionado, enfrentamos algumas dificuldades para ter acesso aos documentos orientadores da gestão de Roberto Requião, sobretudo a edição de fevereiro de 2007, que não estava disponível na página do Portal Dia-a-Dia. O acesso possível foi a uma cópia escaneada do documento orientador, sem sabermos se existiram anexos, vídeos ou atividades complementares, posto que não nos foram disponibilizadas.

3.2. Semanas pedagógicas de fevereiro – Descrição, normatização e análise

3.2.1. A Semana Pedagógica de 2007

A Semana Pedagógica de 2007 ocorreu de 5 a 9 de fevereiro e a temática abordada foi ‘Reflexões para a implementação do Projeto Político-Pedagógico’.

Segundo o documento orientador todo trabalho da Semana Pedagógica deveria ser norteado por leituras e discussões a fim de identificar os diferentes itens que compõem o PPP da escola visando analisar sua adequação e executar possíveis mudanças, bem como iniciar a elaboração da Proposta Pedagógica Curricular de cada escola.

Na recomendação de abertura do documento orientador da Semana Pedagógica de 2007 há destaque para o trabalho coletivo e utilização das DCEs, a proposta curricular oficial claramente adotada por esta gestão.

O documento orientador apresenta como estratégia de trabalho a organização dos participantes em grupos, compostos por todos os profissionais da escola, para discussão do PPP para analisar os itens: Prática Social; Concepções Teóricas; Gestão Democrática; Processo de Ensino e Aprendizagem.

Sobre a Prática Social, os grupos deveriam situar a escola no contexto da realidade local e global: seus problemas e necessidades, a organização pedagógica da escola (níveis e modalidades de ensino), a diversidade e a organização administrativa. No item Concepções Teóricas, deveriam apresentar qual concepção de sociedade, cultura, homem, educação, escola, conhecimento, ensino, aprendizagem, avaliação e cidadania estava presente no PPP.

No que tange à Gestão Democrática, os grupos deveriam observar no PPP como se configurava a concepção de gestão democrática atentando para os seguintes elementos: organização e finalidade da gestão; instâncias colegiadas; como acontecem as eleições da direção da escola, do conselho escolar, do grêmio estudantil, da APMF, do representante de turma, além dos princípios de relações de trabalho na escola que envolve todo o coletivo escolar.

No item Processo de Ensino e Aprendizagem deveriam indicar a organização pedagógica da escola, como índices de aprovação, reprovação, evasão, organização da hora atividade e formação continuada dos profissionais da educação.

Após análise dos pontos descritos as propostas de modificação e adequação no texto do PPP deveriam ser discutidas em plenária e implementadas de acordo com a realidade de cada escola.

Vale destacar, segundo Rocha (2011), no que tange às discussões sobre o PPP na Semana Pedagógica de 2007 que as

[...] temáticas da inclusão e da diversidade também estiveram presentes nas discussões a respeito do PPP. Foram indicados para leitura e reflexão os textos 'Inclusão e Diversidade: Reflexões para a Construção do PPP', de autoria do Departamento de Educação Especial (DEE), 'Diversidade e o Campo na Educação no Paraná' e 'Educação Escolar Indígena: a diferença na diversidade', ambos de autoria do Departamento de Ensino Fundamental (DEF); e 'Diversidade Cultural e Desigualdades Sociais: primeiras aproximações', de Maria Regina Clivati Capelo. A partir dessas referências, os profissionais deveriam discutir sobre como a escola tem avançado para a inclusão educacional efetiva/responsável e sobre como tem lidado com as diferenças e desigualdades existentes nas salas de aula (ROCHA, 2011, p.112).

É importante ressaltar que nessa edição da Semana Pedagógica houve a possibilidade de reuniões de professores por disciplina, com o intuito de contribuir

para reestruturação do PPP após apresentação em plenária e aprovação do coletivo.

Outra consideração acerca da concentração de professores por disciplina com a orientação de um pedagogo, foi a elaboração da Proposta Pedagógica Curricular - PPC, tendo como referência o documento das Diretrizes Curriculares para Educação Básica por disciplina.

A elaboração da PPC carregava um roteiro pré-definido, mas consubstanciava significância e identidade à disciplina e ao trabalho do professor uma vez que ele, como partícipe, é o grande conhecedor da disciplina.

Os passos para a elaboração da PPC foram organizados como:

- a) Apresentação da disciplina: a apresentação deveria responder a seguinte questão por que o conhecimento desta disciplina é importante como o saber escolar? Como contribui para formação/transformação do estudante? E em função disso, trazer a referência histórica da disciplina, seus fundamentos teórico-metodológicos contidos nas DCE, justificativas e objeto.
- b) Conteúdos Estruturantes: a partir dos conteúdos estruturantes, presentes nas DCE relacionar os conteúdos específicos a serem trabalhados nas diferentes disciplinas/séries da Educação Básica.
- c) Metodologia da disciplina: explicitar as metodologias e as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas, de acordo com a DCE, observando os recursos tecnológicos disponíveis.
- d) Avaliação: a partir do PPP das DCE da disciplina, apresentar os critérios a serem utilizados na avaliação e os meios que pretende utilizar para efetivá-la.
- e) Referências: relacionar as referências bibliográficas, materiais didáticos impressos ou eletrônicos, etc, utilizados na elaboração da PPC (PARANÁ, 2007, p.2).

Além da articulação da PPC por disciplinas, o grupo de trabalho deveria eleger um relator para digitar a proposta de cada disciplina, gravar em CD ou enviar por *email* para o NRE de pertencimento, as dificuldades encontradas e conclusões firmadas.

Vale destacar que a SEED, nessa versão de Semana Pedagógica, trouxe como proposta norteadora de trabalho para todas as escolas do Paraná o pensar no Projeto Político-Pedagógico na escola com ênfase disciplinar, daí a construção consonante à Proposta Pedagógica Curricular de cada disciplina para compor o PPP, que, por sua vez, também implica em pensar no planejamento do professor.

Por outro lado, a SEED, demonstra seu controle quando determinou a data de entrega dos Planos de Trabalho Docente – PTD, de todas as escolas estaduais do Paraná para 09/02/2007, engessando a autonomia que as escolas tinham de fazer esse combinado com seus professores.

Ainda assim, a SEED, em seu documento orientador deixava transparecer o caráter democrático no desfecho da Semana Pedagógica em sua última tarefa, que seria a plenária com todos os grupos de trabalho da escola, professores, equipe diretiva, pedagógica e funcionários, para o debate e complemento do PPP, de forma coletiva, objetivando a sistematização por meio da reflexão coletiva para posterior modificação no texto.

A possibilidade de modificação/atualização do texto do PPP na plenária seria norteada conforme discussões nos grupos de trabalho e no próprio documento norteador, ficando evidenciado a necessidade da revisitação constante e que a proposta da Secretaria de Estado da Educação ia proporcionar o entendimento da importância do PPP como identidade coletiva em cada escola do Paraná.

Concordamos com Rocha (2011), acerca do Projeto Político-Pedagógico como uma expressão ampla de projeto de escola, pois abrange dimensões específicas (comunitárias, administrativas e pedagógicas) e dimensões gerais (políticas, culturais e econômicas). A junção dessas dimensões delimita as necessidades específicas de cada escola e deve ser fruto da projeção arquitetada por todos os envolvidos no processo educativo.

Outro aspecto a ser considerado é a proposta de trabalho específica dos funcionários, também voltada para a discussão do PPP. O grupo deveria eleger um relator e responder às seguintes questões:

Qual o papel do funcionário na implementação do PPP da escola? Quais são as formas de participação do funcionário na implantação do PPP da escola? Quais os limites e possibilidades de atuação do funcionário da escola como um educador? A partir da discussão das questões, elabore um plano de ação e participação dos funcionários da escola na implementação e acompanhamento do PPP. Este plano será apresentado na plenária final (PARANÁ, 2007, p.9).

Consideramos a participação dos funcionários nas discussões do PPP como um avanço significativo, pois, embora no plano do discurso, o PPP seja defendido como uma prática de construção coletiva, sua organização ainda recai sobre o pedagogo escolar, ainda que seja uma de suas funções.

A proposta da SEED fez com que cada setor tivesse voz na plenária, apresentando sua disciplina ou setor de atuação na adequação do PPP.

A categoria que recebeu maior destaque pela SEED durante a Semana Pedagógica de 2007, pelos elementos apresentados no documento orientador, foi o Projeto Político-Pedagógico.

Apesar destes indicativos e encaminhamentos não tivemos acesso ao referencial teórico sugerido, posto que não estavam mais disponíveis no *site* Dia-a-Dia Educação.

Contudo, conforme o documento orientador, podemos descrever as sugestões da SEED para subsidiar os trabalhos da Semana Pedagógica de 2007, quando aponta diversos materiais de apoio para pesquisa e fundamentação para cada disciplina: as DCEs, o PPP, Livros Didáticos, Livro Didático Público, Acervo da biblioteca do professor, Folhas, Propostas Curriculares do Curso Profissionalizante, cadernos temáticos, Documentos da Educação Especial, Textos dos Grupos de Estudos, Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (PARANÁ, 2007, p.11). Alguns já constavam no acervo da própria escola, mas como já destacado, a maioria dos documentos esteve disponível *online*, e não tivemos acesso a todo material, devido não estarem mais no portal.

Segundo Rocha (2011) a SEED destacou

[...] a construção do PPP por parte da escola como uma conquista da categoria dos professores que lutavam por uma maior autonomia, indicando que o documento deveria, sobretudo, contemplar os princípios e caminhos que a escola tomaria para que sua função social fosse pensada de forma sistematizada. Enfatizou ainda que, 'se ele não expressar os caminhos que a escola tomará para promover o que é fundamental na sua função - o ensinar e o aprender - ele não passará de mais um documento burocrático' (PARANÁ, 2007, p.5).

Fica evidenciada, ainda que em primeiro plano, a visão política dada ao PPP pela SEED, como uma conquista pela autonomia e identidade da escola, na defesa da garantia do saber sistematizado, a retomada da escola e de sua função social foi, segundo Rocha (2011), 'o elemento que permeou a concepção do PPP que a SEED assumiu'.

Essa concepção vem ao encontro de superar a lógica mercadológica e instaura os princípios que estabelecem a defesa da apropriação do conhecimento, para entender o trabalho educativo como constitutivo da condição humana (ROCHA, 2011).

Sendo assim, a Semana Pedagógica de 2007 apresenta um avanço de concepção e de discussão em relação à concepção assumida no início da década de 1990, de esvaziamento teórico para a discussão e construção coletiva do PPP.

Segundo Figueiredo (2001), a superação se deve ao aprimoramento quanto ao entendimento sobre a importância e contribuição do PPP, antes meramente considerado como elemento que evidenciaria a ‘dimensão subjetiva das escolas e garantiria a manutenção de seus espaços de criatividade’.

Concordamos com Rocha (2011), quando destaca que na ‘nova gestão’ do governador Requião, a dimensão política do PPP foi mais evidenciada, dando destaque à necessidade de organização de uma escola pública que atue em favor da promoção de uma educação de qualidade às classes populares, evidenciada através dos debates da Semana Pedagógica de 2007.

3.2.2. A Semana Pedagógica de fevereiro de 2008

Conforme mencionado anteriormente, tivemos dificuldade em encontrar o documento orientador da Semana Pedagógica de fevereiro de 2008, fomos orientadas como achá-lo dentro do *site* Dia-a-dia Educação.

Para nossa surpresa no início de maio de 2015, não foi necessário tomarmos nenhum atalho para localizar o arquivo, ele estava disponível na página das Semanas Pedagógicas anteriores, num ícone que unia fevereiro e julho, trazendo somente o documento orientador sem apresentar anexo, vídeos, textos, etc.

Desta forma, procederemos nossa análise com o que foi possível coletar desse material, assim como fizemos na análise da Semana Pedagógica de 2007.

A Semana Pedagógica de fevereiro de 2008 teve como temática norteadora ‘Estudos para a organização e elaboração do plano de ação da escola’.

Marcada para acontecer nos dias 07, 08, 11, 12 e 13/02/2008²⁶ trouxe em sua orientação inicial discutir e evidenciar a organização pedagógico-administrativa das escolas, dando continuidade ao processo de construção dos documentos que legitimam todo o trabalho escolar. “A Semana Pedagógica será constituída de momentos de discussões distintos, embora expressem um mesmo objetivo: a condução do trabalho escolar para a efetivação da aprendizagem do aluno” (PARANÁ, 2008, p.2).

²⁶ Quebra na semana devido ao feriado de carnaval em 2008.

Na organização das atividades da Semana Pedagógica, além do corpo docente, equipe diretiva, pedagógica, funcionários, foi proposto pela SEED, a título de convite, a participação das instâncias colegiadas nas discussões, contribuindo para construção do Plano de Ação da escola que era o objetivo final da formação em questão.

Segundo Nadal (2008), a gestão democrática é defendida também por meio da participação das instâncias colegiadas da escola – Conselho Escolar, APMF, Grêmio Estudantil e Conselho de Classe – ao mesmo tempo em que é realizada a denúncia do caráter meramente formal de tais instâncias. Porém, alguns fatores são apontados pelo autor como dificultadores da consolidação da gestão democrática:

a cultura escolar, o poder centralizado na mão do diretor, a pouca participação da família; o excesso de demandas alheias ao eminentemente pedagógico; lançadas sobre a escola por outros órgãos públicos; ausência de avaliação institucional e a violência e depredação sofridas pela escola (NADAL, 2008, p.537).

A estratégia de trabalho anunciada no documento orientador foi a divisão dos participantes em grupos de trabalho para leitura, questionamentos, apontamentos dos seguintes pontos que a SEED definiu como roteiro:

ROTEIRO 1: - Reunião para organização do trabalho pedagógico e administrativo da escola e da Semana Pedagógica 2008. - Leitura e discussão do texto: 'Gestão Democrática e Planejamento Participativo: alguns apontamentos para a organização da escola pública em sua função social'.

ROTEIRO 2: - Discussão sobre o Regimento Escolar e Projeto Político-Pedagógico.

ROTEIRO 3: - Análise, discussão e sistematização em grupos dos temas definidos no Roteiro.

ROTEIRO 4: - Seminário de apresentação das discussões dos grupos temáticos e elaboração do Plano de Ação da Escola (PARANÁ, 2008, p.2).

No roteiro 1, o texto apresentado foi construído pela Coordenação de Gestão Escolar da SEED, com base no texto: Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente de Kuenzer (2007), e após a leitura coletiva o grupo deveria discutir e fazer apontamentos no que tange a:

- a) Diferentes qualidades de educação
- b) Função social da escola, especialmente a escola pública

- c) Novas relações internas e externas à escola
- d) Autonomia da escola
- e) Relações objetivas e subjetivas do funcionamento escolar
- f) Concepção de planejamento
- g) Participação democrática e representação nos órgãos colegiados
- h) Avaliação do trabalho pedagógico da escola (PARANÁ, 2008, p.5).

O roteiro 2 exigiu suporte teórico do Regimento Escolar, Projeto Político-Pedagógico, Proposta Pedagógico Curricular da EJA e Caderno de Apoio para Elaboração do Regimento Escolar, além do texto elaborado pela Coordenação de Gestão Escolar da SEED 'Projeto Político-pedagógico e Regimento Escolar'.

Cabia ao grupo atentar para as seguintes questões após a leitura do texto norteador e amparados pelos documentos da escola.

- a) Que concepção de Regimento Escolar permeia o coletivo da sua escola?
- b) Consultando o Regimento Escolar e o Projeto Político-Pedagógico da escola, analise a concepção de avaliação que tem sido defendida por essa instituição de ensino:
- c) Consta no Regimento Escolar ou no Projeto Político-Pedagógico da escola como se chega à média/conceito final de cada bimestre/trimestre/semestre? Discuta e explique (PARANÁ, 2008, p.7).

É válido destacar que na execução do trabalho pedagógico das Semanas Pedagógicas no governo Roberto Requião, a SEED atribuiu não apenas à escola como um todo, mas àqueles a quem delega a coordenação *in loco*: diretores e pedagogos, aos quais nos deteremos mais adiante.

Segundo o documento orientador, nas estratégias de trabalho para o grupo 3, coube discutir a 'Construção da autonomia da escola', numa perspectiva de texto elaborado pela própria Coordenação de Gestão Escolar da SEED, tendo como fundamento o texto Autonomia da escola: princípios e propostas de Gadotti e Romão (2004)²⁷.

Dessa forma, a SEED chama atenção sobre os muitos aspectos da autonomia, sobremaneira a perspectiva que avalia o trabalho pedagógico e o desempenho dos alunos.

Discutir sobre autonomia, sem repensar a organização do trabalho pedagógico da escola seria desconsiderar a relação com a práxis.

²⁷ GADOTTI, M. e ROMÃO, J.E. Autonomia da escola: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 2004.

Não se pode negar o importante movimento de construção das práticas, que permeia a cultura da escola. Para tanto, seguem temas relevantes que são uma avaliação do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, além de uma discussão coletiva sobre suas concepções e ações (PARANÁ, 2008, p.9).

Na mesma organização, o grupo responsável pelo roteiro 3 deveria ler, debater o texto, escolher um relator para fazer os apontamentos para plenária final, com base nas seguintes questões:

- 1) Sugestões para a discussão coletiva do texto Construção da autonomia da escola:
 - a) Conceito de autonomia presente no Projeto Político-Pedagógico da sua escola;
 - b) Princípios da autonomia presentes em ações da escola;
 - c) Limites para a construção da autonomia da escola (PARANÁ, 2008, p.9).

Concluída a fase de debate sobre o entendimento do grupo em relação à autonomia presente no Projeto Político-Pedagógico, as ações que a escola realiza, se realiza, e os limites da autonomia, o grupo partiria para análise da avaliação de desempenho dos alunos.

Apresentando um texto referência organizado por outro departamento da SEED, a Diretoria de Políticas e Programas Educacionais, evidencia-se a diferenciação que a SEED faz entre as avaliações externas e internas.

Cabe ressaltar que as avaliações produzidas no interior das escolas têm um caráter diferente das avaliações externas, enquanto que as primeiras dialogam com as condições particulares de ensino-aprendizagem de cada grupo e permitem acompanhar e interferir no processo de forma mais criteriosa e específica; as avaliações externas, por sua vez, têm características e objetivos próprios, destinados ao planejamento e acompanhamento de políticas públicas (PARANÁ, 2008, p.10).

O exposto leva-nos a perceber a perspectiva de avaliação da SEED neste período: concebe a avaliação interna com fim pedagógico e qualitativo, enquanto que as avaliações externas impõem a política do ranqueamento.

Na mesma análise de realidade escolar que a SEED propõe, para que todos visualizem os resultados do número de aprovações, reprovações, abandono, apresentando questionamentos que interferem na aprovação/reprovação do aluno,

mas que, muitas vezes, aqueles fatores que ficam na subjetividade não são discutidos, apenas se discutem os números.

Expomos, a seguir, as tabelas do documento orientador:

TABELA1: Orientação para o preenchimento das tabelas de dados:

Atenção: Os quadros que seguem deverão estar preenchidos pela equipe pedagógica e secretaria da escola para o início das discussões com base nos dados disponíveis na secretaria da própria escola.

Fonte: PARANÁ, 2008, p.10²⁸.

TABELA 2: Dados de desempenho escolar no Ensino Fundamental:

| Indicadores EF | 1º | 2º | 3º | 4º | Geral | 5º | 6º | 7º | 8º | Geral |
|----------------------------|----|----|----|----|-------|----|----|----|----|-------|
| Reprovação/ Retenção(%) | | | | | | | | | | |
| Aprovação(%) | | | | | | | | | | |
| Abandono(%) | | | | | | | | | | |

Fonte: PARANÁ, 2008, p.10.

TABELA 3: Dados de desempenho escolar no Ensino Médio em todas as modalidades:

| Indicadores | 1º | 2º | 3º | 4º | Geral |
|----------------------------|----|----|----|----|-------|
| Reprovação/ Retenção(%) | | | | | |
| Aprovação(%) | | | | | |
| Abandono(%) | | | | | |

Fonte: PARANÁ, 2008, p.10.

É oportuno assinalar que o documento orientador apresentou tabelas para que cada escola registrasse a sua realidade de oferta. Aqui nos detemos no Ensino Fundamental e Ensino Médio, mas o documento remonta à Educação Especial, EJA, e apresenta uma tabela específica para as disciplinas que apresentaram altas taxas de reprovação/retenção (por série, ciclo, turma e turno), trazendo as seguintes reflexões para o colegiado:

²⁸ No documento em questão fica evidenciado a função acumulativa do trabalho do pedagogo, que deveria previamente preparar todo material que antecederia a Semana Pedagógica, compilar os dados, enviar para SEED ou NRE.

Qual análise pode ser feita observando os dados das tabelas anteriores? Há uma proposta da escola para intervenção a partir dos dados observados? Descreva-a. Analisando esses dados, é possível, de modo subjetivo, fazer uma relação entre aspectos ligados à diversidade (cultural, econômica, étnica, de gênero, etc.) dos estudantes e seu índice de desempenho, evasão, retenção, entre outros? Conforme LDB 9394/96 a recuperação de estudos é obrigatória, esta afirma em seus Artigos 12,13 e 24²⁹ (PARANÁ, 2008, p.11).

Os desdobramentos sobre a avaliação trouxeram esclarecimentos no documento orientador sobre os programas e materiais de apoio à aprendizagem, oferecidos pela mantenedora, como as Salas de Apoio à Aprendizagem, Sala de Recursos, TV Pendrive, TV Paulo Freire, Laboratório de Informática, Portal Dia-a-dia Educação, OAC (Objeto de Aprendizagem Colaborativa), Folhas, Livro Didático Público, Acervo da Biblioteca, Biblioteca do Professor, Laboratório de Ciências, Cadernos Temáticos (História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, outros), etc. (PARANÁ, 2008, p.15).

Percebeu-se no referido documento orientador, talvez pela preocupação com a execução da tarefa final de produzir um Plano de Ação que contemplasse inúmeros pontos pertinentes à dinâmica escolar, a necessidade por parte da SEED de abordar, ainda que de forma sucinta, outros pontos que ficaram a cargo da equipe pedagógica e direção. Como os critérios de distribuição de aulas/turmas, obedecendo à Resolução nº 6007/2006³⁰, em que o professor ficava ciente da ordem de distribuição e as demais normativas que norteavam essa ação.

O direcionamento dado pelos textos da SEED no documento orientador fez menção ao Conselho de Classe como 'conselho avaliador', preparando a escola para uma eventual situação em que o aluno recorra do resultado final de reprovação.

²⁹ Conforme LDB 9394/96 a recuperação de estudos é obrigatória, esta afirma em seus Artigos 12,13 e 24: Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: (...) V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: (...) IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (...) V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; (...) e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

³⁰ A Resolução n. 6007/2006, que regulamentou a distribuição de aulas nos estabelecimentos de ensino da rede estadual no ano de 2007, reza que para a distribuição será considerada a carga horária disponível no estabelecimento, gerada para o ano letivo, de acordo com os níveis e modalidades previstos em regulamentação específica, número de turmas e a matriz curricular.

Ficou evidenciado no documento orientador o caráter autoavaliativo dado para a formação continuada na gestão de Roberto Requião, pelo menos nessa versão de Semana Pedagógica, colocando-se em pauta para também ser avaliado pelos professores.

Além do interesse em avaliar como foi encaminhada, dentro do calendário escolar a formação continuada oferecida pelo Estado, preocupação também houve para avaliar quais conteúdos são necessários para atualização dos profissionais da escola (PARANÁ, 2008, p.19).

Buscou igualmente saber sobre a existência de ações no sentido de organizar a Semana Pedagógica de 2008: Como o trabalho pedagógico se realiza quando os profissionais da escola são liberados para eventos de formação continuada? Que critérios são utilizados para liberar profissionais da escola para eventos de formação continuada? Como a escola faz a divulgação dos programas de formação continuada aos profissionais da escola? Há impacto na prática pedagógica escolar a partir da formação continuada desses profissionais? (PARANÁ, 2008, p.19).

Ocorre que ao pensar a formação continuada dos profissionais da educação do Paraná, pelo menos neste momento histórico, parece-nos que a SEED atende ao que foi anunciado como uma política educacional disposta a superar a formação continuada em tempos neoliberais, preconizados por Jaime Lerner. O viés abordado consistia numa visão holística que extrapolasse os temas de sala de aula e da escola, permitindo que o profissional da educação assumisse o seu espaço e sua cidadania na descoberta de novas referências para a prática educacional (ROCHA, 2011, p.86).

Para atender a essa demanda foi criada a Universidade do Professor (UP), localizada na cidade de Faxinal do Céu/PR. Segundo Rocha (2011),

O Centro de Capacitação de Faxinal do Céu, local onde ocorreu a maioria dos eventos de formação continuada, era descrito como um local de celebração, aprazível e envolvente, grandioso e majestoso, propício ao encantamento e de convivência com a natureza. O modelo de capacitação lá aplicado explorava a imersão, a sensibilização e a emoção coletiva, visando possibilitar que os professores recebessem 'uma injeção atualizada de conhecimento, cultura, artes, música, literatura e filosofia' (PITON, 2001 apud ROCHA, 2011, p.87).

Dos estudos de Rocha (2011) podemos elencar duas características distintas da visão e projetos de formação continuada oferecidas na gestão lernerista da

gestão de Roberto Requião, que por sua vez são retomadas com algumas variáveis na gestão educacional de Beto Richa.

Jaime Lerner pela própria concepção e alinhamento com políticas educacionais de ideário neoliberal, concentra a formação de professores nas mãos de empresas privadas de consultorias promovidas sobremaneira na UP de Faxinal do Céu.

As empresas de consultoria especializada em recursos humanos e inovação, tais como a Centro de Educação Gerencial Avançada (CESDE), a Luna & Associados Consultoria de Empresas S/C Ltda, e a Amana-Key Desenvolvimento e Educação, apresentavam propostas motivacionais com viés de treinamento empresarial (ROCHA, 2011, p.87)³¹.

Segundo Rocha (2011) as consultorias e formações promovidas na UP, traziam cursos de motivação e auto-ajuda, em que se abordavam assuntos como mudança paradigmática, qualidade, humanismo, integração corpo e mente, pensamento oriental, holismo, interatividade, filtro mental, visão de futuro, programação positiva do cérebro, inteligência emocional, entre outros. Com a priorização dessas temáticas e sem que as questões pedagógicas tivessem o adequado tratamento que se espera num espaço de formação, ficava entendida a ausência de orientação pedagógica por parte do Estado e evidente caráter superficial e distorcido dado às políticas de formação continuada.

Cumprir assinalar que a gestão de Roberto Requião anunciou romper com o ideário neoliberal que julgava estarem colocando a educação a serviço do mercado neoliberal.

Ao contrário de seu antecessor, que se cercou de consultorias privadas, Roberto Requião, conforme indica Nadal (2007), optou por formar uma equipe na SEED com grande quantidade de professores universitários, vinculados a instituições públicas estaduais, que se contrapuseram às políticas educacionais do governo anterior.

As ações desta equipe seriam sustentadas por uma concepção crítica de educação, negada na gestão anterior, que na tradição pedagógica tem sido

³¹ Posteriormente o gestor Beto Richa também adotou para Semana Pedagógica de 2013 um consultor/especialista em educação, Renato Casagrande para palestrar via vídeo para todos os professores da rede estadual, adotando vocabulário e técnicas motivacionais para 'equipe' de diretores e pedagogos desenvolver cada vez mais a 'competência' de líder e canalizar talentos fazendo a escola e seus resultados crescerem. Disponível em< <http://renatocasagrande.com/>>.

chamada de Pedagogia Histórico-Crítica e que já norteava o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná.

Com uma equipe que, teoricamente, conhecia as dificuldades enfrentadas pela escola pública e seus desafios, a SEED pautou sua atuação em princípios fundamentais, mas, ao mesmo tempo iniciou a construção do PEE/PR, já destacado anteriormente.

Segundo Michelin; Zanardini e Rosa (2007), os princípios da política educacional no governo de Roberto Requião foram: educação como direito de todos os cidadãos; universalização do ensino; escola pública, gratuita e de qualidade; combate ao analfabetismo; apoio à diversidade cultural; organização coletiva do trabalho; Gestão democrática.

Para a formação continuada foi criada a Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação ligada à Superintendência de Estado, instituindo o Conselho de Capacitação, que passou a organizar todo o processo de formação continuada dos professores da rede estadual (NADAL, 2007, p.7).

Ao mesmo tempo, para manter o discurso e o foco alimentado pelo PEE/PR no que tange à gestão democrática como tópico da política educacional, a SEED cria outro órgão para dar suporte para direção e equipe pedagógica: Coordenação de Apoio à Direção e Equipe Pedagógica – CADEP (NADAL, 2007).

Conforme esclarece Nadal (2008), a SEED criou a CADEP para contribuir para que as equipes de direção e equipes pedagógicas pudessem construir a competência teórico-metodológica necessária para direcionar, organizar, interferir, propor e acompanhar o trabalho pedagógico nas escolas, tendo como pano de fundo a efetivação da organização escolar democrática, do compromisso político social com a formação de cidadãos e cidadãs e da construção das bases para uma sociedade melhor.

A CADEP, portanto, teria a responsabilidade de instrumentalizar diretores e pedagogos, para que assumissem o compromisso de defesa da Educação pública, gratuita e de qualidade, enquanto articuladores do processo pedagógico nas Escolas Públicas Estaduais, movidos pela ação coletiva e acreditando em uma educação emancipatória e transformadora (NADAL, 2008, p. 538).

Vale destacar que na articulação dos encaminhamentos da Semana Pedagógica, tarefas desenvolvidas, supervisão dos trabalhos, relatórios, esclarecimentos, organização do tempo das atividades, organização da plenária,

coleta de dados, condução das equipes de trabalho, etc, ficava a cargo da equipe pedagógica, independente do número de pedagogos para divisão dos trabalhos.

Das categorias que elegemos para analisar, percebemos que na versão 2008 da Semana Pedagógica, a SEED teve necessidade de trazer Gestão Escolar numa perspectiva democrática para o debate, convidando as instâncias colegiadas para a formação continuada.

Desta forma, a SEED, confirma mais um dos princípios defendidos em sua política educacional de discutir proporcionando espaços para a compreensão da Gestão Democrática, posto que em seu discurso defende a escola como um 'espaço de construção da democracia'. Daí a ideia em torno do planejamento participativo.

De acordo com Rocha (2011), a questão do planejamento orientador destaca que a definição das ações no coletivo escolar deveria ser guiada de forma racional, intencional, estruturada e coordenada, por meio da qual seriam propostos objetivos, ações e suas formas de provimento e avaliação.

O próprio documento orientador da Semana Pedagógica de 2008 faz uma consideração da 'seletividade' da participação dos processos decisórios, justificando a necessidade de se fazer representar pelos órgãos colegiados.

Neste sentido, destaca que

Organizar as ações da escola pública hoje demanda, compulsoriamente, o esforço coletivo em definir e participar dos processos decisórios, e ainda que estes processos nem sempre possibilitem a participação integral dos sujeitos escolares, entender a necessidade de se fazer representado nos órgãos colegiados (PARANÁ, 2008, p. 4).

Podemos inferir que outra característica fundamental da gestão democrática na escola se refere à autonomia. O documento orientador da Semana Pedagógica de fevereiro de 2008 apresenta o entendimento de que

[...] a autonomia da escola seria marcada, em sua relação macro, por sua dependência com o sistema de ensino. Já no plano micro, ter e exercer a autonomia implicaria em poder pensar nas formas de definição, organização, realização, avaliação das atividades realizadas no interior da escola. 'Assim, passa a ser uma autonomia de definição de objetivos, de processos, de formas e de avaliações do processo' (PARANÁ, 2008, p. 4).

A autonomia na gestão escolar, por mais democrática que possa ser caracterizada, esbarra principalmente nas questões financeiras de como manter a escola funcionando. O discurso de participação coletiva de tomada de decisões

pelas instâncias colegiadas, por vezes assume o papel da mantenedora de prover meios financeiros de manter a escola funcionando.

Não queremos simplificar o papel e a importância das instâncias colegiadas, mas, o planejamento participativo ou a autonomia se restringe a decidir de que forma se pode angariar fundos para complementar o que vem do Estado e sua aplicabilidade ou ordem de prioridade desse investimento.

Novamente, a SEED apresenta a categoria PPP nas discussões, dando a ideia de continuidade, reforçando os debates da formação anterior, aspecto que percebemos ser importante, sobretudo para os professores iniciantes, que chegam na escola sem conhecer o seu PPP e a especificidade daquela realidade escolar.

Outra categoria inserida na discussão da Semana Pedagógica de 2008, pela SEED, foi a Organização do Trabalho Pedagógico, apresentando a avaliação, que culminou no início da construção do Plano de Ação da escola, também compreendida como construção coletiva.

O documento orientador da Semana Pedagógica de fevereiro de 2008 apresentou em um único volume todos os textos complementares, totalizando 30 páginas de orientações e encaminhamentos.

3.2.3 A Semana Pedagógica de fevereiro de 2009

Com o tema 'Estudos para discussão sobre concepção de currículo e organização da prática pedagógica', iniciou-se nos dias 02, 03, 04, 05 e 06 de fevereiro de 2009 a Semana Pedagógica nas escolas estaduais do Paraná.

Na abertura do documento orientador há uma mensagem da Superintendente da Educação Alayde Maria Pinto Digiovanni, enfatizando o retorno das produções de 2008, indicando a opção pelo conteúdo disciplinar como via de enfrentamento à concepção de "Pedagogia de Projetos", ao Construtivismo dos PCNs e à secundarização da especificidade da escola pública, pela via de estudos para discussão sobre concepção de currículo³² e organização das práticas pedagógicas (PARANÁ, 2009, p.2).

³² O objetivo da SEED na Semana Pedagógica de julho de 2008, foi discutir e analisar a concepção de currículo disciplinar como via de enfrentamento à secundarização do papel da escola. Na ocasião, quem respondia pela Superintendência de Educação da SEED era a senhora Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde.

Ainda que na mensagem da superintendente seja destinado um espaço para as especificidades e organização da escola dentro do cronograma, o documento orientador revela certo direcionamento do que deveria ser estudado nos dias destinados aos trabalhos da escola, conforme o excerto.

Para conferir mais agilidade a este processo e garantir o envolvimento de todos os profissionais da escola nos dias de formação continuada, deixaremos a agenda dos dias 2 e 3 para que as escolas organizem-se livremente para realizar seu planejamento anual, incluindo, por exemplo, atividades como: avaliar e compartilhar as ações em que está inserida, referentes aos Programas Viva a Escola, Mais Educação, PDE Escola; discussão do Regimento Escolar; revisões e/ou atualizações do Projeto Político-Pedagógico; Plano de Ação da Escola, entre outras (PARANÁ, 2009, p.2).

A ênfase dada para a formação continuada nesta edição da Semana Pedagógica de fevereiro retoma a iniciada na Semana Pedagógica do mês de julho de 2008, que trouxe como tema os desafios educacionais contemporâneos e o currículo escolar.

Nessa perspectiva, o documento, elaborado especialmente para o mencionado evento, denominado 'Os Desafios Educacionais Contemporâneos e os Conteúdos Escolares: Reflexos na Organização da Proposta Pedagógica Curricular e a Especificidade da Escola Pública' procurou situar o papel dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dos Temas Transversais, da Pedagogia de Projetos e, sobretudo, das políticas curriculares de 1990 na minimização do acesso ao conhecimento, ou seja, ao conteúdo propriamente dito (PARANÁ, 2009, p.1).

Concordamos com Rocha (2011), quando defende que durante as edições da Semana Pedagógica do governo de Roberto Requião, as discussões que versaram a respeito da temática do Currículo estiveram voltadas para a elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs), contribuíram para construção da Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e a própria conceituação de currículo.

É importante ressaltar que a elaboração das DCEs foi assumida como proposta prioritária da gestão que se iniciou em 2003. Já naquele ano a SEED deu os primeiros passos em direção aos trabalhos de diagnóstico e discussão coletiva, promovendo encontros e simpósios para a elaboração dos textos das DCEs, organizados de acordo com os níveis e modalidades de ensino e disciplinas da educação básica (ROCHA, 2011, p.114).

A proposta de elaboração das DCEs foi relacionada à compreensão da SEED de que o Currículo Básico de 1990 tornou-se obsoleto em virtude da indefinição de propostas pedagógicas da própria Secretaria nas gestões anteriores, sofrendo de inadequações, uma vez que ficou inalterado por um longo período (ROCHA, 2011).

A justificativa da SEED assumida para elaboração das DCEs veio em documento oficial reforçando a ideia de superar o ideário neoliberal.

A ideia da construção de novas diretrizes curriculares estava pautada, sobretudo, na intenção de superar os descaminhos de uma política educacional fortemente marcada pela concepção neoliberal que passou a propor para as escolas uma ação pedagógica voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades (PARANÁ, 2009, p. 7).

Com o encaminhamento dos trabalhos dados, leituras, apontamentos, discussões, para posterior plenária e envio da síntese pelo relator/pedagogo, a versão da Semana Pedagógica de 2009 trouxe uma programação específica para os funcionários da escola com a discussão do plano de cargos e salários, por meio da Lei nº 123 de 09 de setembro de 2008.

O primeiro texto apresentado na versão da Semana Pedagógica de fevereiro de 2009 foi elaborado pela própria SEED, apresentando a concepção de currículo defendida pela SEED em oposição ao modelo neoliberal dos PCNs.

Apresenta o texto 'Concepção de Currículo Disciplinar: limites e avanços das escolas da rede estadual do Paraná', em que a SEED realizou um balanço dos registros feitos e enviados pelas escolas na ocasião da versão da Semana Pedagógica de julho de 2008.

Segundo Rocha (2011), na avaliação da SEED foi possível realizar um balanço dos registros feitos pelas escolas, demonstrando que a grande maioria delas ressaltou a importância em priorizar o conteúdo como via de acesso ao conhecimento. 'Isso significa dizer que a opção pelo currículo disciplinar ficou, de certa forma, clara em muitas escolas, contrariando a posição anterior de transversalização e minimização do conteúdo' (PARANÁ, 2009, p.8).

Nos textos apresentados no documento orientador pela SEED, fica destacada a ideia de superação do ideário da pedagogia dos projetos, tanto que tece ácidas críticas a esse modelo de educação.

Conforme o documento orientador,

As muitas produções mediadas pelas políticas curriculares da SEED já permitem afirmar que as perspectivas construtivistas adotadas pelos PCNs são insuficientes para possibilitar que a escola pública cumpra sua função social. Em nome do 'aprender a aprender' as políticas curriculares nacionais da década de 90 desfizeram o papel do professor como o mediador do saber, retomando a compreensão do professor como mero facilitador do processo de ensino e aprendizagem (PARANÁ, 2009, p.6).

Esse texto reafirma que os postulados da Pedagogia Histórico-Crítica, em termos de currículo, mais do que indicar uma tendência em educação e os princípios que sustentam as necessidades da escola pública do Paraná, estão apoiados numa concepção progressista, sustentada na teoria crítica de currículo.

Propõe a superação de alguns aspectos fundamentais no que diz respeito à opção por uma teoria crítica da educação.

1 - a necessidade de superação da visão mercadológica dos Parâmetros Curriculares Nacionais que, em nome de desenvolver competências e habilidades, responsabiliza o indivíduo pelas questões sociais e econômicas do país, bem como retiram da escola o elemento que lhe é imprescindível: o conteúdo;

2 - a superação da Pedagogia de Projetos, que responsabiliza a escola em dar conta dos problemas ambientais, sociais e culturais, a qual é pontual e insuficiente para possibilitar o acesso ao conhecimento de forma organizada e sistematizada;

3 - a opção pelo currículo disciplinar, que busca garantir a especificidade do conhecimento, a partir de cada disciplina, com o cuidado em trabalhá-lo em suas múltiplas determinações e relações que são históricas, sociais, culturais e políticas (PARANÁ, 2009, p.7).

O exposto leva-nos a analisar se esse arcabouço teórico de um currículo mais crítico, por si só, seria capaz de garantir a superação do ideário implantado e por tanto tempo incutido no cotidiano dos professores.

Ao apresentar esses aspectos que precisavam ser superados, a SEED esclarece a preocupação advinda das tarefas realizadas a partir das produções das escolas, na Semana Pedagógica de julho de 2008, que levou a perceber que grande parte das escolas demonstrava compreensões ainda contraditórias em relação a trabalhar com o conteúdo escolar como ponto de partida do currículo.

Isso se verificou quando o tema da Semana Pedagógica pontuou a necessidade da escola em abordar os Desafios Educacionais Contemporâneos e da SEED de superar o entendimento equivocado da função da escola e dos conteúdos que ainda estava presente na concepção de alguns professores.

O texto elaborado pela SEED assevera essa questão.

Nesse momento foi possível perceber que, embora as discussões oferecidas pelo texto tenham indicado, de alguma forma, a necessidade de se resguardar a especificidade da escola pública, as escolas acabam assumindo para si o papel de dar conta do desenvolvimento de valores, projetos, temas, os quais, em alguma medida, secundarizam o seu papel. Percebe-se que parte disto decorre do impacto dos PCNs que, em seus temas transversais, imputaram à escola a responsabilidade de 'resolver' os problemas sociais e econômicos no âmbito do currículo (PARANÁ, 2009, p.7).

Nessa perspectiva, o texto segue afirmando que a opção pelos projetos é fragmentadora das relações pedagógicas, o que acaba por secundarizar o conteúdo elaborado e o papel do professor promovendo o espontaneísmo das práticas escolares.

Outro agravante levantado pelo texto da SEED remete às práticas de secundarização do conteúdo já vistas na gestão de Lerner, que preconizavam a autoestima e a motivação, oferecidas por consultorias privadas em Faxinal do Céu na UP. Em função disso, a SEED assevera que essas práticas ainda estão presentes nas escolas, conforme destaca o documento orientador.

Este impacto também se traduz na ânsia da escola em continuar a trabalhar com textos e vídeos de autoestima e motivação. De certa forma, as políticas mercadológicas de 90 responsabilizaram o professor por todos os resultados e projeções mundiais em termos de educação. Os próprios discursos oficiais nos diziam que a falta de motivação e metodologias inadequadas, por parte do professor, eram os aspectos que propiciavam a má qualidade em educação do país. Hoje, sabemos que as muitas produções em torno da motivação, grande parte de cunho mercadológico, serviam de 'cortina de fumaça' para encobrir os reais problemas. Contudo, o relato de algumas escolas evidencia que nas suas tentativas de avanço, a motivação e a busca de autoestima ainda aparecem como via para melhorar ou viabilizar o ânimo do docente (PARANÁ, 2009, p.7).

Na medida em que reconhece essas práticas no âmbito da escola, a SEED também conclui que as demandas impostas ou assumidas pela escola pública são muitas, como formar o cidadão crítico, possibilitar a emancipação humana, dar conta de questões sociais, econômicas e culturais as quais, muitas vezes, extrapolam a dimensão curricular.

A falta de perspectivas na própria função social da escola e das possibilidades de se lidar com os impactos das contradições sociais e da diversidade

cultural são os elementos que mais suscitam a necessidade de avanço, não somente da compreensão sobre o papel da escola - que não é o de preparar mão-de-obra, não é o de formar para o mercado, não é o de dar conta de todos os problemas sociais e econômicos - mas é o de possibilitar que, por meio do conhecimento, os alunos possam ter compreensão da sua condição como sujeitos históricos (PARANÁ, 2009, p.8).

A SEED, neste texto, imprime seu posicionamento frente às concepções anteriores de esvaziamento do currículo e a pedagogia dos projetos. O caráter formativo apresentado durante esta edição da Semana Pedagógica também esteve marcado nos textos complementares presentes no próprio documento orientador que desvela com muita clareza as concepções de currículo, a função social da escola, os sujeitos da educação básica, dimensões do conhecimento, as disciplinas curriculares e a avaliação.

O aporte teórico utilizado pela SEED nos textos complementares, julgamos coerentes entre si, posto que seguem uma linha mais crítica de pensamento, dentre os quais mencionamos: Bakhtin (2006), Duarte (2001), Durkheim (1990), Frigotto (2004), Kosik (2002), Kuenzer (2004), Marx (1987), Mészáros (2007).

As tarefas desenvolvidas foram pautadas no exemplo de duas concepções diferentes de currículo adotados por escolas distintas, para o coletivo de professores analisarem e avaliarem as situações.

Os exemplos que seguem abaixo expressam duas concepções diferentes de currículo. Estas concepções, por sua vez, indicaram que tanto o caminho para selecionar ou não os conteúdos, bem como a intenção desta seleção são diferentes. A opção pelo currículo disciplinar ou transdisciplinar, pelo conteúdo como ponto de partida ou tema gerador, pelo acesso ao conhecimento ou ao desenvolvimento de competências genéricas, o ato de ensinar ou de levar o aluno a aprender a aprender, revelam a via e a intenção de organização do conhecimento no currículo, que pode ou não possibilitar ao aluno o conhecimento em sua totalidade. Isto é concepção que expressa o projeto de educação, sociedade e de mundo (PARANÁ, 2009, p.23).

A insistência da SEED na assimilação dos conceitos basilares acerca do currículo fica expressa nas tarefas desenvolvidas que chegavam a ser repetitivas. Conforme o documento orientador, as questões levantadas foram as seguintes:

- a) A forma como sua escola seleciona e organiza os conhecimentos no currículo se aproxima, mesmo que parcialmente, de qual dos exemplos? Justifique esta escolha.
- b) Qual das propostas possibilita trabalhar com os conhecimentos de forma menos fragmentada? Quais elementos indicam esta opção?
- c) Considerando que o sistema de avaliação expressa concepção de avaliação e, portanto, de currículo, analise o sistema de avaliação regimentado pela sua escola, a partir dos exemplos citados, fundamentando a opção conceitual da escola (PARANÁ, 2009, p.30).

E como reforço às atividades anteriores, a SEED propôs uma atividade em que os professores deveriam realizar uma análise comparativa, registrando de forma tabulada, com base nos exemplos já explorados, a proposta curricular da própria escola, atendendo para as seguintes categorias: intenção do recorte do conhecimento; trabalho com o conhecimento na totalidade; via de organização do conhecimento no currículo; papel da escola (função social); concepção de ensino e aprendizagem; papel do professor; concepção de método; concepção de avaliação de aprendizagem e critérios.

A SEED antes de esgotar a temática do currículo, volta a apresentá-la na Semana Pedagógica de julho de 2009, com o texto 'Retorno da Semana Pedagógica de Fevereiro de 2009: Perfazendo o Caminho do Currículo'.

Segundo Rocha (2011), as discussões que versaram diretamente a respeito da temática Currículo foram encerradas. Lido e discutido por todos os participantes, o texto da Semana Pedagógica de julho, foi apresentado com o objetivo de retornar ao coletivo escolar com a síntese analítica das produções realizadas pelas escolas da rede estadual ocorridas na Semana Pedagógica de fevereiro de 2009.

As abordagens defendidas pela SEED foram apresentadas como aquelas que são capazes de ir ao encontro das necessidades históricas dos sujeitos que estão na escola pública, reiterando a defesa pela busca de avanços na compreensão da abordagem histórico-cultural, a partir da qual seria possível ir para além do construtivismo, em especial, na forma como ele foi apresentado pelos PCNs (ROCHA, 2011, p.122).

Nas relações de oposição e aproximação entendemos que a SEED abordou a questão curricular, assim como o PPP, articuladas com as versões anteriores das Semanas Pedagógicas dando a ideia de continuidade e a necessidade de um aperfeiçoamento sistemático, serio e engajado.

A proeminência dada pela SEED a uma concepção de currículo que retoma o arcabouço teórico da Pedagogia Histórico-Crítica incide de forma coerente com a negação do modelo até então instituído e a valorização da educação pública.

3.2.4. A semana pedagógica de fevereiro de 2010

Prevista para os dias 01, 02, 03, 04 e 05 de fevereiro e trazendo a temática: 'Semana Pedagógica 2010: as necessidades da escola a partir de seus limites e avanços', a SEED, por meio da carta de abertura da Superintendente Alayde Maria Pinto Digiovanni destaca o valor do planejamento do trabalho pedagógico para 2010. E ressalva a necessidade de uma retomada de todas as discussões que já foram desenvolvidas nestes anos de trabalho, nas Semanas Pedagógicas. Da mesma forma, se autoavalia como uma gestão que reconhece a luta histórica pela educação fazendo parte dela como co-autora da formação de seus profissionais.

Cada vez mais reconhecemos e somos reconhecidos em todo o país como um governo que assume as necessidades e lutas históricas da escola pública como uma decisão política. Portanto, tem em sua concepção os fundamentos da abordagem histórico-cultural, exatamente por compreender que esta responde às necessidades da escola pública (PARANÁ, 2010, p.2).

Estratégias de marketing, autopromoção, sentimento de pertencimento coletivo, no documento orientador percebe-se um discurso que ao desvelar que existem limites a serem superados, entende-se que houve avanços e anuncia a intenção da SEED para esta etapa de formação continuada.

O documento orientador ainda com destaque para a carta da Superintendente de Educação apresenta outro indicativo, talvez como prenúncio do novo pleito eleitoral previsto para outubro de 2010. Nas palavras da Superintendente,

A continuidade desta política depende diretamente de profissionais da educação que, mediados pelos referenciais teórico-práticos, possam produzir conhecimentos que sustentem suas práticas pedagógicas com vistas a transformar uma política de governo em uma política de Estado. É nesta perspectiva, que os documentos selecionados para as discussões desta semana e de todo o processo de formação continuada tiveram como foco os anseios daqueles que dependem da escola pública como espaço de emancipação humana e social (PARANÁ, 2010, p.2).

A partir dessas palavras é possível refletir que a SEED inicia seus trabalhos na Semana Pedagógica de fevereiro de 2010 com rigor e força, assim como acreditamos que todos os demais setores do governo tenham iniciado um planejamento diferenciado de trabalho antes das eleições.

Na especificidade da Semana Pedagógica de fevereiro, que é nosso objeto de estudo, podemos inferir que a SEED se cercou de cuidados para que essa edição da formação tivesse um significado diferenciado das anteriores e que seus participantes tivessem uma visão panorâmica das formações anteriores, talvez para que pudessem perceber a ideia de continuidade preconizada por ela e a opção pela formação de cunho pedagógico e por uma concepção de ensino-aprendizagem cada vez mais consistente.

A SEED, durante a gestão educacional de Roberto Requião, apresentou na formação continuada da Semana Pedagógica uma continuidade temática, apresentada neste trabalho pelos documentos orientadores, porém demonstrou também existirem lacunas ou fragilidades nos encaminhamentos, os quais são considerados de caráter instrumentador.

Cumpramos assinalar que durante a gestão educacional de Roberto Requião esteve presente em quase todos os documentos orientadores das Semanas Pedagógicas uma concepção de ensino e de aprendizagem, levando em consideração as necessidades históricas da escola pública, de forma que a escola pudesse repensar como tal processo tem se dado na sua realidade. Concepção que a SEED sustentou enquanto política educacional.

Com efeito, observamos que a concepção de ensino e de aprendizagem defendida pela SEED na gestão Roberto Requião são contraditórios em relação aos elementos preconizados pelas políticas neoliberais. Nos documentos orientadores não encontramos indicativos de terminologias com este cunho como: eficiência, eficácia, flexibilidade, modernização, gerenciamento, etc, tampouco nos textos e atividades desenvolvidas.

A ideia de continuidade foi uma bandeira defendida pela SEED na organização da Semana Pedagógica, fosse de fevereiro ou de julho.

O ponto de partida para a Semana Pedagógica de fevereiro de 2010, foi o de reafirmar a concepção de ensino e de aprendizagem defendida pela SEED, sustentada pela concepção de desenvolvimento contida nas ideias da escola de Vigotski.

O texto construído pela Coordenação de Gestão Escolar, com participação da Coordenação de Formação dos Agentes Educacionais (CFAE), deu destaque à 'Teoria da Atividade de Leontiev' (LEONTIEV, 1987, 1983). O texto discorre de forma crítica e articulada sobre a forma pela qual os alunos aprendem, destacando o conhecimento como protagonista, dentro da função social da escola.

O documento orientador chamava atenção dos professores para observarem e discutirem aspectos já vistos, mas nunca esgotados, como 'A educação básica e o currículo disciplinar', salientando a opção consciente que tiveram nesta opção em detrimento aos PCNs.

Fundamentando-se nos princípios teóricos expostos, propõe-se que o currículo da Educação Básica ofereça, ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo. Esta ambição remete às reflexões de Gramsci em sua defesa de uma educação na qual o espaço de conhecimento, na escola, deveria equivaler à ideia de atelier-biblioteca-oficina, em favor de uma formação, a um só tempo, humanista e tecnológica. Esse é o princípio implícito nestas diretrizes quando se defende um currículo baseado nas dimensões científica, artística e filosófica do conhecimento. A produção científica, as manifestações artísticas e o legado filosófico da humanidade, como dimensões para as diversas disciplinas do currículo, possibilitam um trabalho pedagógico que aponte na direção da totalidade do conhecimento e sua relação com o cotidiano (PARANÁ, 2010, p.7).

A SEED destaca que ao longo de todas as edições da Semana Pedagógica, teve o cuidado em ler e dar o retorno às escolas sobre as produções, a fim de tomá-las como referencial para propor os temas das semanas pedagógicas que se sucederam. Este mesmo exercício foi realizado também com a intenção de se fazer ponderações em relação aos próprios encaminhamentos da SEED no que se refere aos roteiros de trabalho (PARANÁ, 2010, p.8).

O texto ainda faz referência à opção da SEED por uma pedagogia crítica, que na tradição pedagógica tem sido chamada de progressista, contudo, a SEED compreende a influência advinda das políticas da década de 1990 que se colocaram num movimento sedutor e secundarizou a função social da escola ao privilegiar o desenvolvimento de habilidades expressas nos quatro pilares da educação, defendidos no relatório Jacques Delors, em detrimento dos conteúdos de ensino.

A SEED se afirma contrária a tais concepções tanto que assevera em seu texto que é

[...] relevante pensar que desde o início da formação continuada, de maneira explícita ou não, direta ou indireta, a SEED se propôs a discutir o papel da escola, para além das necessidades pragmáticas e utilitaristas do mercado. Isto tem uma forte expressão quando se destacou e se destaca que o papel da escola não é adaptar o sujeito às novas demandas da sociedade atual e sim, por meio do conhecimento histórico, científico, artístico e filosófico, possibilitar que o aluno tenha condições de analisar a sociedade atual em suas contradições, instrumentalizando-o para transformar sua prática social e não adaptar-se a este mundo tão excludente, preconceituoso e meritocrático (PARANÁ, 2010, p.9).

Com efeito, o referido texto trata novamente da concepção da SEED em favor de uma escola pública que promova o acesso ao conhecimento histórico, científico, artístico e filosófico, possibilitando que o aluno tenha condições de pensar a sociedade atual em suas contradições, instrumentalizando-o para transformar sua prática social, e não meramente adaptá-lo às demandas de mercado (ROCHA, 2011, p.128).

Assim, considerando sempre a necessidade de tomar a aprendizagem na centralidade do processo, e avançar na discussão sobre a concepção que sustenta o processo de ensinar e aprender, bem como, da necessidade da escola em se organizar em suas prioridades e desafios, a SEED propôs às escolas 'um olhar sobre o seu interior' (PARANÁ, 2010, p.17).

Dessa forma, a SEED, por meio do documento orientador, apresentou como reflexão e proposta de encaminhamento a seguinte justificativa:

Entende-se que desde 2005, de forma mais ou menos sistematizada, a SEED sempre procurou colocar no bojo de sua formação, discussões como a função social da escola pública, a gestão democrática, o currículo escolar, os desafios do cotidiano na escola, a concepção de ensino-aprendizagem, a inclusão, o enfrentamento ao preconceito e à discriminação social, racial e de gênero, a concepção de método, a forma como se defende a organização do conhecimento no currículo e do trabalho pedagógico da escola (PARANÁ, 2010, p.18).

E segue na orientação a importância de refletir sobre as bases da defesa por uma educação que esteja voltada para as necessidades históricas daqueles que estão na escola pública: os trabalhadores, filhos dos trabalhadores, enfim, aqueles para os quais a escola é, se não o único, o principal espaço para a apropriação do conhecimento científico.

A partir dessas considerações, a escola, de acordo com o coletivo, elencará o que deseja trabalhar nesta semana pedagógica, desde que considere como foco o processo de ensino e de aprendizagem e quais as necessidades de fundamentação da escola para pensar sua prática, para que de fato tal processo possa ter mais qualidade. Para isso, direcionaram-se temas e textos já trabalhados pela SEED e que poderiam ser retomados como instrumentos de estudo da escola para melhor fundamentação para o planejamento de suas ações. Eram diversos textos dos diversos departamentos e coordenações da SEED, subdivididos em Semanas Pedagógicas Anteriores, iniciando no ano de 2005 até 2009.

Embora, conforme mencionado, as escolas pudessem escolher as temáticas para análise, houve maior ênfase no documento orientador para o ano de 2010, e o destaque dos seguintes itens: função social da escola; organização do trabalho pedagógico; educação e trabalho; conselho de classe; dados educacionais; inclusão; educação básica; desafios educacionais contemporâneos; articulação de atividades curriculares; diversidade e gestão escolar. Em cada item citado havia uma pequena introdução e um endereço de hyperlink dos textos já selecionados com acesso pelo portal Dia-a-Dia Educação.

Concordamos com Rocha (2011), quando aponta que, a opção utilizada no documento em sugerir alguns temas para discussão, ainda que tenha ficado em evidência a liberdade da escola em elencá-los, possivelmente influenciou a escolha realizada pelos profissionais da educação. Tal fato é mais um elemento demonstrativo de que a autonomia apregoada às escolas pela SEED foi restrita e significativamente cerceada pelos direcionamentos definidos no âmbito da Secretaria (ROCHA, 2011, p.129).

Ainda que a ideia de direcionar a escola na escolha das temáticas seja diminuta e fira a autonomia da mesma, é preciso destacar a faceta importante defendida pela SEED no que tange à defesa de uma concepção de ensino e de aprendizagem pautada na Teoria Histórico-Cultural, coerente com a intenção de um processo educativo de superação da lógica mercadológica neoliberal.

3.2.5. A Semana Pedagógica de fevereiro de 2011

A Semana Pedagógica de fevereiro de 2011 foi prevista para acontecer, conforme calendário escolar, de 01 a 07 de fevereiro de 2011.

As expectativas geradas pelo início do ano letivo concomitante à nova gestão que se iniciava, com anúncios de novos rumos para a educação pública do Paraná, trouxeram também muitas expectativas para a Semana Pedagógica de fevereiro.

Diferentemente da gestão anterior, a abertura dos trabalhos deu-se com uma mensagem em vídeo do governador Beto Richa e de seu vice-governador e também Secretário de Educação Flávio Arns. No seu discurso, Richa apontava a meta de sua gestão “[...] transformar o Paraná num estado da melhor educação pública do Brasil” e a necessidade da atuação conjunta de professores, diretores, funcionários e trabalhadores da educação, estudantes, família, comunidade e todas as esferas de governo, visto que havia muito trabalho por fazer, etc, (PORTAL DIA-A-DIA EDUCAÇÃO, 2011a).

O discurso de Flávio Arns trazia as metas do governo contidas em seu Plano de Governo para educação, entre outras metas, valorização dos professores e trabalhadores em educação, com melhoramento de salários, aprimoramento do plano de carreira, condições dignas de trabalho, formação continuada e realização de concursos públicos, autonomia, inclusive financeira, para que a direção da escola e a comunidade promovam e fiscalizem a melhoria das instalações e ensino. (PORTAL DIA-A-DIA EDUCAÇÃO, 2011a).

O convite do governador para transformar a educação pública do Paraná na melhor fase do Brasil, infelizmente, em sua primeira gestão não se consolidou.

Observamos, por meio do documento orientador e na mensagem da superintendente da educação no texto de abertura do Caderno da Semana Pedagógica³³, a retomada de algumas palavras muito utilizadas pelos organismos internacionais e aplicadas nas políticas educacionais dos países emergentes na década de 1990, como eficiência, eficácia, cidadania, cooperação, flexibilidade, comprometimento, responsabilidade social, criatividade, motivação, mercado de trabalho, etc.

No documento orientador há um destaque inicial sobre a importância da Semana Pedagógica.

Temos na Semana Pedagógica um momento de reflexão e aprimoramento das práticas educativas. Essas práticas permeiam o cotidiano de todos os profissionais na escola e servem como uma avaliação dos instantes diversos que as desencadearam no espaço

³³ A Superintendente da Educação do Paraná na gestão Beto Richa foi a senhora Meroujy Giacomassi Cavet.

definido para a aprendizagem, ou seja, a escola. Essa se faz com hábitos que devem ser aperfeiçoados, sempre que necessário, para que tenhamos cada vez mais a qualidade no sistema escolar. É este o momento no qual podemos nos relacionar e conversar com as pessoas que, muitas vezes, só cumprimentamos rapidamente, no ambiente escolar. É a hora de apresentar e discutir em conjunto, opiniões e relatos experienciados dentro das salas de aula. A integração, a motivação e o estímulo devem nortear as ideias desta Semana. Não podemos nos apresentar como meros cumpridores do horário de trabalho, mas como pessoas que buscam repassar conhecimentos, como transformadores de ações, sem jamais esquecer que a qualidade deve estar presente, pois o contexto atual exige de todos, não apenas qualidade de vida, como condições fundamentais para a inserção no mercado de trabalho. Para tanto, é necessário que usemos de toda criatividade e motivação no que se refere à efetivação das ações educativas (PARANÁ, 2011, p.4).

Da mesma forma, o documento orientador inicial chama atenção para o processo de avaliação, a avaliação institucionalizada, os ‘termômetros oficiais’.

Com base nos dados de 2009 da Prova Brasil/SAEB, o IDEB do Paraná foi de 4,1 para os anos finais do Ensino Fundamental, sendo que compõem tal índice as médias de desempenho em Matemática de 250,74, em Língua Portuguesa de 246,23 e a taxa de aprovação que foi de 82,6%; para o Ensino Médio, o IDEB foi de 3,9, com desempenho em Matemática de 291,72 e em Língua Portuguesa de 274,85 e a taxa de aprovação de 78,6% (PARANÁ, 2011, p.5).

Justificada pelos dados apresentados pelo IDEB e Prova Brasil/SAEB, o Paraná desenvolveu um sistema próprio de avaliação, o SAEP, com objetivo de disponibilizar informações relevantes quanto ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes, descrevendo os conhecimentos desenvolvidos em Língua Portuguesa e Matemática, além de se deter nos fatores associados a esse desempenho, com resultados e análises produzidos desde o nível do estudante até o do Estado. A avaliação externa fornece informações para que gestores da escola e professores possam realizar um diagnóstico nas áreas em que atuam e planejar ações educativas mais eficientes (PARANÁ, 2011, p.5).

Essa iniciativa, que conta com o financiamento de recursos externos, desenvolvidos para medir a aprendizagem dos estudantes, subsidiar os professores na prática docente, facilitando a formulação e o monitoramento de políticas educacionais, tornou-se uma característica muito presente na gestão de Beto Richa e seu ‘Novo jeito de governar’.

Retomamos o mesmo documento orientador para trazer uma das justificativas do que seriam, mais tarde, objetivos da Prova Paraná/SAEP.

Conhecer os problemas e as deficiências do ensino é fundamental para que se orientem novas políticas governamentais na busca constante da melhoria do ensino, um papel central e estratégico de monitoramento do sistema educacional que possibilita um aporte de informações que podem subsidiar o aperfeiçoamento de programas e projetos, com novas intervenções para a promoção da equidade e sua efetivação (PARANÁ, 2011, p.5).

O anúncio oficial de novas práticas de gestão no que tange à avaliação do sistema escolar e seu monitoramento corroboram com a ideia do BM, conforme indica Sousa (2013, p.113) de que “[...] melhorar os sistemas de educação significa ir além do que fornecer simplesmente recursos”.

Contudo, no Paraná são anunciados R\$ 265 milhões negociados com o BM após um ano de ‘intenso trabalho’, destinados para educação.

Fica evidenciada, na implementação de um sistema próprio de avaliação, a correlata convergência das estratégias do BM de controlar, rastrear e apontar seus culpados.

Concordamos com o apontamento da autora Sousa (2013) no que tange ao sistema de avaliação do Paraná, que se impõe de forma meritocrática e punitiva e comparativa.

[...] na lógica do monitoramento e controle o objetivo do governo para além do acesso rápido aos resultados, é avaliar a gestão escolar, a ação pedagógica dos profissionais da educação no sentido de apontar quem e como estão falhando na obtenção de melhores resultados. A estratégia que se impõe é, rastrear, encontrar, comparar e corrigir, a escola, os sujeitos, na contramão de uma análise qualitativa de totalidade educacional que perpassa principalmente pela ampliação dos investimentos públicos na educação. Não queremos afirmar com isto que somos contra sistemas que avaliam o processo ensino-aprendizagem, somos contra essa concepção meritocrática e punitiva de avaliação que em nada tem demonstrando melhorar a qualidade da educação (SOUSA, 2013, p.115).

Outro elemento fundamental que merece destaque e reflexão no que tange à prova SAEP foi seu processo de elaboração. Retomamos Sousa (2013) para explicitar como se deu esta elaboração.

[...] a SEED realizou uma parceria com o Centro de políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). No nosso ponto de vista, além de um contrassenso, a ação do governo foi intencional, contratou uma universidade externa para elaborar o SAEP, desprezando qualquer tipo de intervenção crítica das nossas universidades, dos nossos educadores. O objetivo sob nossa análise seria, contratar alguém que pudesse seguir todas as orientações sem questionar, principalmente por não conhecer a realidade educacional do Paraná (SOUSA, 2013, p.115).

Concordamos com Shiroma; Campos e Garcia (2005), quando apontam que a geração e a implementação de uma política são momentos distintos. No caso específico do Paraná, a despeito de políticas de descentralização, ficam evidenciadas políticas centralizadoras de administração em que a lógica gerencial de monitoramento se faz presente.

As autoras asseveram que

A política educacional tem se caracterizado pela falta de consulta popular e anterior a elaboração da legislação. Políticos e burocratas estão cada vez mais distantes e desconectados dos destinatários, dos que receberão a política. O elemento e controle revela um forte desejo de excluir professores, servidores, sindicatos, os sujeitos que serão afetados pela política (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.435).

Conforme mencionado, aos destinatários e excluídos do processo de elaboração dessa política de avaliação, implantada especificamente no Paraná, são apresentados os resultados do SAEP por meio de uma nota geral do Estado, por Núcleos Regionais de Educação, por município, por escola, por turmas e por alunos, no sentido de monitorar toda a rede educacional.

Com efeito, segundo Sousa (2013), as escolas ficam submersas na lógica da comparação e da competição, a melhor escola ou a pior escola, isto é próprio da lógica mercadológica, o melhor e o pior produto, qual a melhor opção para o cliente.

No documento orientador/caderno da Semana Pedagógica de 2011 não fica clara a temática. Por um dos vídeos ‘O direito do aluno em aprender’, avaliamos que o foco da Semana Pedagógica fosse “O processo de ensino-aprendizagem e a garantia do aluno em aprender”.

No documento orientador da Semana Pedagógica de fevereiro de 2011, diferentemente das versões apresentadas pelo governo anterior Roberto Requião, a gestão educacional de Beto Richa, tentou passar a ideia de ‘unidade’ repetindo as falas em suas apresentações nas aberturas das Semanas Pedagógicas, via vídeo

do governador, vice-governador, secretário de educação e da superintendência de educação, e também na abertura dos documentos orientadores, confirmando os mesmos discursos, característica que foi assumida durante as três Semanas Pedagógicas analisadas.

Na abertura do documento orientador, a superintendente Meroujy Giacomassi Cavet apontava que não é possível oferecer um ensino público de qualidade a todos os paranaenses sem a participação efetiva da família, de todos os professores, trabalhadores em educação e diversos setores da sociedade, reafirmando o compromisso da gestão de Beto Richa da educação como prioridade absoluta do seu governo (DIA-A-DIA EDUCAÇÃO, 2011, p.6)

Ainda que se mantenha a proposição de que a educação é prioridade do governo do estado, a reflexão proposta sinaliza para a chamada de responsabilidade da família e dos demais setores da sociedade, as quais o documento não deixa claro.

A primeira ação proposta pelo documento orientador sugere uma 'Reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico da escola', com base num roteiro determinado que conduz aos preceitos da nova gestão: divisão de responsabilidades, monitoramento, qualidade, eficácia.

As orientações do documento quanto às estratégias de trabalho consistiram em leituras e trabalhos em grupos. As tarefas desenvolvidas pelos professores foram em grupos e individuais consistindo numa sondagem/monitoramento dos aspectos pedagógicos que acontecem na escola e se deram pelo preenchimento de planilhas, prática adotada durante toda gestão de Beto Richa durante a Semana Pedagógica para levantamento de dados e informações.

Outro elemento avaliado durante a execução das tarefas da Semana Pedagógica foi o levantamento dos materiais pedagógicos recebidos numa espécie de 'balanço', a fim de fazer um levantamento dos itens recebidos pela escola ao longo da gestão anterior entre 2009 e 2010. Na sondagem/monitoramento os professores foram divididos em cinco grupos para discutir e levantar em planilhas, as principais dificuldades encontradas no cotidiano escolar, as possibilidades de trabalho e as ações já realizadas para resolução dos problemas, levando-se em consideração o vídeo apresentado como subsídio para esse trabalho.

Ocorre que, na análise do vídeo, 'O direito do aluno em aprender', cujo foco anunciado foi o processo ensino-aprendizagem, apresentou destaque para a

avaliação e o convencimento que o ‘O direito do aluno em aprender’ e a centralidade que o aluno merece consiste na avaliação, entre elas, a verificação oficial da aprendizagem oferecida pelo Estado.

O referido vídeo foi apresentado pelo professor Dr. José Francisco Soares, membro do Centro de políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF), que firmou parceria com o Paraná na elaboração da Prova SAEP em nosso estado. Após o vídeo os professores, divididos em grupos, deveriam fazer o levantamento das dificuldades e completar a tabela (a seguir), levando em consideração ‘O direito do aluno em aprender’ e algumas questões com base no vídeo e na citação de Gramsci: “[...] que existam as possibilidades objetivas [...] Mas a existência das condições objetivas ainda não é suficiente: é necessário ‘conhecê-las’ e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. O homem neste sentido é vontade concreta: isto é aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam essa vontade” (GRAMSCI, 1978, p.47).

TABELA 4: Levantamento de dados

| | | | |
|---------|--|---------|---|
| Grupo 1 | Plano de Trabalho Docente Livro de Registro de Classe Avaliação Espaços escolares Programas | Grupo 4 | Regimento escolar Inclusão Gestão Democrática Segurança |
| Grupo 2 | Hora- atividade Materiais e equipamentos Conselho de classe Sala de recursos Sala de apoio | Grupo 5 | Proposta pedagógica curricular Direitos humanos Tecnologias educacionais Livro didático Projeto político-pedagógico |
| Grupo 3 | Instâncias colegiadas Valorização dos profissionais da educação FICA e rede de proteção Matriz curricular | | |

Fonte: PORTAL DIA-A-DIA EDUCAÇÃO, 2011.

Os temas do cotidiano escolar não tiveram nenhum outro aporte teórico na discussão, tampouco no material enviado pela SEED. Os professores discutiram com seus pares de acordo com suas realidades, percebeu-se total isenção teórica da SEED nessa atividade, e o ‘reforço’ da ideia ‘necessária’ de implantar com urgência uma avaliação oficial interna no Paraná.

Na ‘reflexão’ dos grupos e na responsabilidade no direito do aluno em aprender, forçosamente a SEED apresenta os caminhos da culpabilização, onde a ideia do basta querer, basta ter objetivo, ou esforçar-se mais, que o aluno aprende.

Na tarefa proposta, o documento orientador para posterior postagem individual, dizia

Orientamos a uma reflexão individual sobre os temas do cotidiano escolar, tendo como foco o processo ensino-aprendizagem e a garantia ao direito do aluno em aprender, por meio da sistematização das perguntas e afirmações norteadoras descritas a seguir. (Instrumento disponível no Portal Dia-a-dia Educação para preenchimento individual e on-line) (PORTAL DIA-A-DIA EDUCAÇÃO, 2011).

Ocorre que as questões sugeridas pela SEED, bem como as respostas sugeridas pela mesma, pareciam possuir caráter investigativo, mais uma vez reafirmando a política fiscalizadora que se implantava. Conforme descritor do documento orientador, segue a explicação para as respostas.

Concordo totalmente: quando houver total concordância com a AFIRMAÇÃO. Concordo parcialmente: quando a AFIRMAÇÃO existe em um nível próximo da sua totalidade. Não concordo e nem discordo: quando a AFIRMAÇÃO existe em um grau mediano. Discordo parcialmente: quando a AFIRMAÇÃO existe em um nível mínimo. Discordo totalmente: quando houver total discordância com a AFIRMAÇÃO (PORTAL DIA-A-DIA EDUCAÇÃO, 2011, p.31).

Retomando o documento orientador no que tange à exemplificação de algumas questões, temos:

Plano de Trabalho Docente – A elaboração do PTD é uma prática efetivada por todos os professores na sua escola. () Concordo totalmente () Concordo parcialmente () Não concordo e nem discordo () Discordo parcialmente () Discordo totalmente.
 Livro Registro de Classe – O LRC expressa a efetivação do processo de ensino e aprendizagem conforme o planejamento da escola e o planejamento do professor. () Concordo totalmente () Concordo parcialmente () Não concordo e nem discordo () Discordo parcialmente () Discordo totalmente.
 Avaliação – O processo de avaliação realizado pelos professores da escola permite que o planejamento do processo de ensino e aprendizagem seja realmente dimensionado, de forma a atender às necessidades dos alunos. () Concordo totalmente () Concordo parcialmente () Não concordo e nem discordo () Discordo parcialmente () Discordo totalmente (PORTAL DIA-A-DIA EDUCAÇÃO, 2011, p.32).

Outro ponto que mereceu destaque na Semana Pedagógica de 2011 foi o (re)conhecimento dos materiais pedagógicos existentes nos estabelecimentos de

ensino. Contudo, a intenção da SEED ao fazer o coletivo de professores tomar ciência de todo material pedagógico disponível na escola, mais do que fazer um reconhecimento para que a aula se torne mais rica ou atrativa, foi no sentido de fazer um diagnóstico sobre o uso efetivo desses materiais no processo de ensino e de aprendizagem nos estabelecimentos da rede pública estadual. Ou seja, quem usa, quem não usa.

Destacamos mais um formulário utilizado como tarefa na Semana Pedagógica de 2011, que se tornaria uma referência nas demais edições das Semanas Pedagógicas dessa gestão.

Segundo documento orientador:

- 1) Os materiais listados foram recebidos pela escola?
 foram recebidos foram recebidos parcialmente não foram recebidos;
- 2) Os materiais recebidos estão acessíveis para o uso diário? sim nem todos não;
- 3) Com que frequência você utiliza esses materiais em sua prática pedagógica? sempre eventualmente não utilizo;
- 4) Os materiais disponibilizados propiciam a pesquisa e a construção do conhecimento por parte do professor e do aluno? concordo concordo parcialmente discordo;
- 5) Esses materiais contribuem para o aprimoramento da prática pedagógica. concordo concordo parcialmente discordo;
- 6) Os materiais disponibilizados atendem às necessidades e às expectativas de aprendizagem dos alunos. concordo concordo parcialmente discordo (PORTAL DIA-A-DIA EDUCAÇÃO, 2011).

Na Semana Pedagógica de 2011, algumas categorias de nossa análise, foram consideradas minimamente, como currículo e o projeto político-pedagógico, restringindo-se a discussão na 'atividade da tabela', cujo foco consistia na avaliação interna.

Segundo Rocha (2011) durante toda a gestão de Roberto Requião (2007-2010) muito se discutiu sobre a importância do PPP, sendo evidenciado sua dimensão política, dando destaque à necessidade de organização de uma escola pública que atue em favor da promoção de uma educação de qualidade às classes populares, bem como enfatizou a necessidade de uma concepção clara de currículo, defendido pela SEED, nessa gestão.

A ênfase dada na Semana Pedagógica de 2011 para a categoria Organização do Trabalho Pedagógico pela própria SEED assumiu um caráter mais operacional do

que formativo, cuja principal característica foi o esvaziamento teórico (DUARTE, 1998) e o monitoramento constante.

3.2.6. A Semana Pedagógica de fevereiro de 2012

A Semana Pedagógica de 2012 ocorreu de 01 a 07 de fevereiro, prevista em calendário escolar, e contou com algumas mudanças em relação à formação continuada de fevereiro do ano anterior.

A proposta desta consistiu em uma temática tripla e um slogan de impacto: 'Escola Pública: Um espaço de promoção de Aprendizagem'.

A temática abordada recebeu um eixo principal intitulado 'A avaliação tem papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem', e outros secundários, 'Centenário Helena Kolody' e 'Grandes parceiras: escola e família'.

Embora no ano de 2011 não se tivesse uma temática bem definida, tampouco um slogan chamativo, as reflexões propostas apontavam para o direito do aluno em aprender e o processo de ensino e de aprendizagem, cujo principal protagonista para garantir esse sucesso era o professor.

A proposta 'tripla' da Semana carregou proposições da retomada da pedagogia de projetos ao lançar a homenagem ao centenário da poetiza Helena Kolody³⁴, conforme o aponta documento orientador.

A Secretaria de Estado da Educação (Seed) apresenta para este ano **o projeto: 2012 – Centenário da poetisa paranaense Helena Kolody**, em comemoração aos cem anos do nascimento da consagrada autora paranaense, nascida em 12 de outubro de 1912 e falecida em 14 de fevereiro de 2004[...].

Considerando, portanto, sua importância no cenário literário e cultural para o estado do Paraná, a Seed propõe, por meio desse projeto, diversas ações, no intuito de dar visibilidade a esse ícone da poesia em nosso estado. Para dar início a esse trabalho, elencamos as ações que serão realizadas pela Seed ao longo do ano de 2012: estabelecer parceria com a Empresa de Correios e Telégrafos para

³⁴ Professora da Educação Básica e inspetora de escola pública, Helena Kolody tem seu nome inserido no mundo da literatura por seus poemas e haicais. Segundo alguns escritores, como Paulo Leminski, foi a primeira mulher a produzir haicais no Brasil. Sua obra se caracteriza por uma linguagem simples e de grande sensibilidade. Os temas recorrentes em sua lírica são o tempo, a contemplação, a permanência, a solidão, a memória, a transitoriedade etc. A autora realiza um fazer poético, buscando a síntese e o enrugamento dos textos. Sua obra é composta por várias antologias e obras completas.(PORTAL DIA-A-DIA EDUCAÇÃO,2012,p.6.) Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2012/cronograma_acoes_sp2012.pdf> Acesso em 22 de maio de 2015.

criar uma edição de um selo comemorativo alusivo ao centenário da poetisa; editar uma agenda temática com textos da poetisa para distribuição entre os profissionais da educação que exerçam suas funções nos ambientes administrativos da Seed e dos NREs, bem como aos professores PDE; produzir e editar um livro, em formato pocket, com poesias e máximas de Helena Kolody, destinados aos alunos e aos profissionais da educação em exercício nas escolas, no ano letivo de 2012; adquirir, para posterior remessa às bibliotecas escolares, os direitos de reprodução de um filme referente à vida da poetisa; **instituir um prêmio destinado aos melhores ensaios de professores, e profissionais da educação, e um prêmio destinado às melhores redações dos alunos – ambos da Rede Pública de Ensino** – , produções essas alusivas à importância da poetisa e ao reconhecimento da sua contribuição para as letras e para a cultura paranaense; divulgar os poemas no jornal Mural da Seed ao longo do ano de 2012; publicar, no ambiente do Portal Educacional do Paraná (Dia a Dia Educação), as práticas pedagógicas dos professores da rede, que tenham por base os textos de Helena Kolody (DIA-A-DIA EDUCAÇÃO, 2012, p.7, grifos nossos).

Ainda que seja inegável a contribuição da poetiza Helena Kolody para a literatura e a arte paranaense, a ênfase dada pela SEED para esse projeto sugere a retomada da pedagogia de projetos, difundidas nos anos 1990. Segundo Duarte (2010), um dos primeiros aspectos das pedagogias hegemônicas na atualidade, entre elas a pedagogia dos projetos, “[...] é a ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista, a qual está associado a uma concepção idealista das relações entre educação e sociedade” (DUARTE, 2010, p.34).

O autor assevera, ainda,

O professor deixa de ser um mediador entre o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos (DUARTE, 2010, p.38).

O projeto, segundo documento orientador, deixa claro o que também consta no Plano de Governo de Beto Richa, a busca pelas parcerias para execução dos projetos visando aos resultados. Ainda que a visibilidade aqui fora a confecção de selos comemorativos à poetiza homenageada, o projeto apresentou cunho de ranqueamento competitivo, visando premiar os melhores professores, alunos e demais profissionais, característica muito presente nessa gestão educacional. Ainda segundo documento orientador, o projeto é de cunho multidisciplinar e deve ser abraçado por todas as disciplinas, assim

[...] reservamos um momento dessa semana para apresentar o projeto, dando aos professores, de todas as disciplinas, bem como aos demais profissionais da educação, a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a vida da consagrada poetisa. E, a partir daí, pretendemos criar um espaço de discussão acerca das ações que possam ampliar o projeto apresentado, uma vez que este se configura em um espaço aberto, em que **diversas ações possam ser a ele incorporadas, dando-lhe status de um projeto construído coletivamente**. Esperamos que a poesia de Helena Kolody apresentada, agora, aos professores das diversas disciplinas, transcenda essas fronteiras do conhecimento e reúna, dentro das escolas, profissionais de diversos ramos do conhecimento, frutificando num trabalho multidisciplinar (PORTAL DIA-A-DIA EDUCAÇÃO, 2012, p.7, grifos nossos).

Nessa perspectiva, a SEED impõe um projeto, mas lança a falsa ideia de que foi construído coletivamente, reforçando seu caráter multidisciplinar.

Com a LDB 9394/96 e o ECA como respaldo legal, a SEED lança o 'Programa Pais Presentes na Escola', e de acordo com o Programa, as escolas têm a obrigação de se articular com as famílias, e os pais têm direito de ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

O Programa Pais Presentes na Escola, segundo Sousa (2013), trazia a afirmação de que as escolas precisam ser bem administradas, ter um projeto político-pedagógico claro (não se faz menção a linha teórica adotada), articular-se com as famílias e integrar-se à comunidade.

Esse modelo de administração escolar na gestão Beto Richa corresponde aos preceitos de eficiência e eficácia, que implica tornar competente os gestores e os servidores, de forma a atingir as metas e atingir a excelência na gestão (SOUSA, 2013). Daí a necessidade de programas de intervenção e monitoramento dos pais na escola.

Segundo a SEED, o Programa, visa a fortalecer todas as oportunidades de contato com os pais para a construção e a troca de informações sobre objetivos, resultados, problemas e questões pedagógicas que envolvem o cotidiano escolar, estabelecendo uma relação de parceria e corresponsabilidade pela melhoria da qualidade na educação.

Pela maneira como a SEED destaca o papel da família e da escola no caderno orientador parece que nunca houve a presença da família nas escolas ou no acompanhamento da vida escolar dos filhos.

Nesses encontros (reuniões de pais, entrega de boletins, etc.), os pais ou responsáveis participam da análise dos resultados do período anterior e recebem instrumentos e critérios para acompanhar em casa o desenvolvimento dos filhos no período seguinte e para ouvir as percepções pessoais dos estudantes sobre a vida escolar. No caso de omissão da família, esse acompanhamento deve ser feito por um educador de referência, pelos pais de um amigo do estudante ou de outra forma sugerida pelo conselho escolar. Além de ter um desempenho melhor, cada aluno passa a se perceber reconhecido em suas buscas e necessidades. Soma-se a isso o fato de que a convicção de ser considerado é um importante ingrediente da vida social. Há escolas que já fazem isso, e as que começarem a fazer estarão constituindo de fato uma comunidade pela primeira vez – e isso não é pouca coisa (PORTAL DIA-A-DIA EDUCAÇÃO, 2012, p.18).

Dessa forma, a SEED pareceu querer ser destacada como ‘conciliadora do conflito’ pais e escolas, mas objetivando o acompanhamento dos resultados e esperando das famílias a cobrança de corresponsabilidade por parte dos professores, isentando o Estado de responsabilidade pelo processo de ensino aprendizagem.

As estratégias postas nos encaminhamentos do documento orientador seguiram a projeção de vídeos com as mensagens do governador Beto Richa e do secretário da educação Flávio Arns fazendo uma retrospectiva da Semana Pedagógica de 2011: ‘Avanços em 2011’, os referidos vídeos não se encontram mais disponíveis na página do portal dia-a-dia, nem da página do youtube, sugerindo que foram retiradas.

Parte do trabalho e das tarefas que foram desenvolvidas partiu da análise de vídeos sobre avaliação, propondo os seguintes pontos de reflexão: Por que avaliar? Avaliação Interna; Instrumentos e práticas de avaliação e a prática do professor; Expectativas de Aprendizagem.

A SEED deixa evidente sua proposta de reflexão e sua inclinação para os parâmetros avaliativos externos³⁵.

³⁵ Quais são as diferenças entre avaliação interna e externa? Distinguir a avaliação interna, a cargo do professor, e a externa, a cargo do sistema. A primeira avalia o aluno para efeito de sua progressão escolar. A segunda avalia o sistema por meio do desempenho dos alunos, sem resultados diretos para eles. No mundo de hoje, com significativa diversidade entre as escolas, a avaliação externa é necessária para verificar se os alunos aprenderam o que deles se esperava (ou seja, se o direito do aluno foi atendido e se há qualidade e equidade dos sistemas de ensino). Saeb – Criado no início dos anos 90 e sistematizado em 95, aplicado a cada 2 anos numa amostra de escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio, com testes de Leitura e Matemática. Prova Brasil – Criada em 2005, com as mesmas características do Saeb, mas universal, e aplicada em escolas públicas de Ensino Fundamental. Pisa – O padrão das avaliações internacionais. Grande abrangência. Técnicas refinadas. Enem – Outra lógica, avaliação do aluno e não do sistema. Inicialmente uma auto - avaliação do aluno. Hoje, um grande vestibular que pauta o Ensino Médio. . Sistemas estaduais em vários

As avaliações externas tornam-se um instrumento baseado na aferição do desempenho dos alunos nas escolas, buscando legitimar práticas e informar à sociedade o que acontece no sistema educacional, como forma de prestação de contas, competição, oficializando a ótica de mercado.

Diferentemente do ano anterior, coube à equipe pedagógica de cada escola estadual a organização dos encaminhamentos da Semana Pedagógica em 2012, que foram muitos, em formato de oficinas, conforme orientação da SEED, cujos eixos circundaram a Avaliação; Educação Integral; Inclusão; Diversidade; Educação Profissional e EJA.

Para essa finalidade a SEED disponibilizou um total de sete anexos com os eixos acima mencionados, os quais a escola teria 'autonomia' para selecionar de acordo com sua necessidade e realidade os assuntos que lhe fossem pertinentes, trabalhando minimamente duas oficinas.

Ocorre que a própria SEED por meio do documento orientador acabou dando ênfase para dois eixos: a avaliação, já citado, e a educação integral, que num primeiro momento, foi contemplada por meio de um vídeo de título provocativo 'Experiências de Sucesso', em que quatro escolas do Paraná contavam suas experiências com o período integral.

Cabe destacar que a proposta de educação integral fez parte do Plano de Governo de Beto Richa, em sua primeira gestão, justificada como um 'salto' para a expansão da educação básica e o ensino profissionalizante.

Conforme o Plano de Governo:

O ensino fundamental, praticamente universalizado, tem agora como desafio dar um salto, melhorando, e muito, a sua qualidade. Também o ensino médio, principalmente de caráter técnico e profissionalizante, precisa ser ampliado e melhorado, dando alento aos sonhos dos jovens e concretizando uma das principais linhas estratégicas que qualquer governo no Brasil deve seguir. A jornada escolar, além da qualificação que é primordial, também precisa ser ampliada na direção da educação integral. Não obstante as limitações concretas de recursos para avançar pelos caminhos

estados brasileiros – Saresp, Simave, Saego, Spaece, Saepe etc. Basicamente, todos esses sistemas têm como finalidade produzir diagnósticos internos da avaliação da Educação Básica dos estados nestes exemplos São Paulo, Minas Gerias, Goiás, Ceará, Pernambuco. Disponível em : <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp> ; <https://www.educacao.mg.gov.br/ajuda/page/15115-simave> ; <http://www.saego.caedufjf.net/> ; <http://www.spaece.caedufjf.net/> ; <http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionTy pe=mostrar&idPaginaltemMenuConteudo=5912> . Acesso em 22 de maio de 2015.

tradicionais, é de grande valor a adoção de medidas plurais, de acordo com a realidade e a vocação de cada comunidade escolar, que ampliem o tempo e as oportunidades de aprendizagem. A educação em tempo integral deve ser viabilizada a começar pelas crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, principalmente em municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (PARANÁ, 2011a, p.115).

A aposta do governo, ainda que defenda a ideia de educação integral, é a divisão da responsabilidade com a escola e comunidade escolar, com a contrapartida quase que zero do Estado.

Ao assistirmos os vídeos das ‘experiências de sucesso’, conforme o encaminhamento do documento orientador para a Oficina 2, ficou clara a disseminação da ideia de que basta à escola e a seus gestores quererem organizar seus espaços para também obterem sucesso, com a educação integral como se fosse uma iniciativa isolada da mantenedora e sem o aplicativo de custos financeiros.

Das quatro experiências repassadas no vídeo, chama atenção como, gestores, professores, alunos e também pais foram trazidos para darem seus depoimentos sobre a educação integral e nenhum deles abordou nenhum tipo de dificuldade encontrada como estrutura física, profissionais, merenda, etc.

Na defesa da educação integral, a SEED entre os “exemplos de sucesso” que apresentou, referiu-se a uma escola profissionalizante que funciona em regime de semi-internato e internato. É um colégio agrícola, que por si só, pela sua grade curricular, já traz a necessidade do regime de período integral devido à integração da base nacional comum e as disciplinas específicas de cada curso, bem como as práticas no manejo agrícola.

Parece-nos contraditório o governo de Beto Richa apresentar uma escola agrícola de ensino profissionalizante, que funciona em período integral, creditar como experiência de sucesso. Ainda que defendesse à primeira vista o ensino profissionalizante no Estado, visto que, foi defensor da iniciativa privada e os cursos ofertados pelo sistema S³⁶, conforme sinaliza em seu Plano de Governo sua inclinação para as parcerias entre público e privado, o que acarretaria gradativamente na desativação de muitos cursos técnicos e profissionalizantes

³⁶ Sistema S- Segundo Sousa (2013) formado por organizações criadas pelos setores produtivos, entre elas o Sebrae (Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e Pequenas Empresas, o Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) o Sesi (Serviço Social da Indústria) e o Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial).

ofertados pelo Estado, sobremaneira na categoria com Aproveitamento de Estudos³⁷.

Conforme Plano de Governo,

Ampliar a oferta de programas de educação profissional em todas as regiões do Paraná, assegurando melhores e maiores oportunidades de trabalho à juventude paranaense, conforme as demandas geradas pelo setor produtivo e segundo as vocações regionais, na modalidade Pós-Médio, com a previsão também de cursos livres; Oferta de atividades no contraturno escolar em parceria com Prefeituras, Sistema S, Cooperativas, Sindicatos, Associações Comerciais, Clubes de Serviço e Organizações Não Governamentais. A oferta poderá acontecer por meio de convênios com as estruturas de educação, cultura e esportes do Governo do Estado, abrangendo profissionais, equipamentos e materiais diversos; Articular com o Sistema S, visando a vagas públicas obrigatórias nos convênios destinados à formação profissional de jovens e adultos a partir de 16 anos, de forma integrada com a educação básica (ensino fundamental e médio); Desenvolver programa próprio para incentivar os alunos do ensino técnico a realizarem estágios remunerados (bolsa-auxílio) sob a supervisão da mantenedora estadual (PARANÁ, 2011a, p.115-116).

Para a SEED, esses alunos deveriam ser encaminhados para cursos superiores ou outros programas para conter custos para o Estado, daí a justificativa de se 'investir' no ensino médio diurno.

A promessa presente no Plano de Governo no que tange à bolsa auxílio ficou só na promessa. Contudo, houve uma crescente busca das empresas, prefeituras, escolas particulares, para o Curso de Formação de Docentes e demais cursos profissionalizantes na busca de estagiários.

Dessa forma, a parceria proposta pelo Estado se efetivou e podemos dizer que estágios remunerados se tornaram um nicho rentável para empresários em busca de mão-de-obra para suas empresas com baixo custo e com justificativa nobre de aprendizagem para seus pupilos explorados.

O mais interessante desse processo é que coube aos coordenadores de cada curso técnico profissionalizante o acompanhamento e avaliação desses alunos validando os estágios remunerados numa parceria público/privado inerente a sua

³⁷ Os alunos do período noturno que normalmente se matriculavam nos cursos profissionalizantes eram alunos que concluíram o ensino médio e cursavam a modalidade profissionalizante com aproveitamento de estudos, ou seja, estudavam somente as disciplinas específicas desses cursos.

função pedagógica, acumulando atribuições que não são correspondentes ao cargo de origem.

No que tange ao referencial bibliográfico, a SEED buscou inovar propondo para leitura dos textos o uso de aplicativos de QR-Code para os celulares dos próprios professores, para que todos tivessem acesso ao material digitalizado em mãos. Contudo, a maioria dos professores não possuía aparelho com compatibilidade para o aplicativo e a tentativa de atingir a totalidade por esse caminho não se deu.

A outra opção sugerida pela SEED de referencial vinha impressa no final de cada anexo. Acreditamos que a maioria das escolas optou por esse material devido à facilidade do manuseio, mas que onerava custos para própria a escola na reprodução das cópias.

Conforme mencionado, o referencial bibliográfico circundou cada oficina proposta com mais ou menos ênfase nos autores, mas percebemos, em alguns eixos propostos para as oficinas, total ausência de referencial, com conceitos esparsos e sem autoria.

Na Oficina 1 sugerida de Avaliação, e alvo de insistência pela SEED para o ano de 2012, os textos complementares para uso com o aplicativo QR-Code foram de Luckesi, (2005)³⁸ e Gatti (2003)³⁹, necessitando ser buscado na internet, não estava disponível no documento, apenas seu aplicativo, enquanto que, o terceiro texto de Zákia (2011)⁴⁰ estava selecionado no documento orientador anexo 1, na íntegra, não necessitando de aplicativos.

O terceiro texto destoa das demais referências, por possuir uma concepção de avaliação mais crítica, pois concebe a avaliação na perspectiva de culpabilização e medição de resultados como justificando de forma insistente a intenção do governo em estabelecer o sistema de avaliação própria atendendo aos preceitos do BM de rastreamento e controle.

³⁸LUCKESI, Cipriano (2005). Avaliação da aprendizagem; visão geral . Vide texto do autor na íntegra. Disponível em: http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_entrev_paulo_camargo2005.pdf
Acesso : 25 de maio de 2015.

³⁹GATTI, Bernardete.(2003). O Professor e a Avaliação em sala de aula. Vide texto da autora na íntegra. Disponível em < <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1150/1150.pdf> >
Acesso 25 de maio de 2015.

⁴⁰ ZÁKIA, Sandra Sousa. Avaliação: debater é preciso. Revista Avaliação Educacional, São Paulo, p. 16-29, set. 2011.

As tarefas solicitadas de resolução de questões seguiram de acordo com cada texto apresentado, todas voltadas para a 'reflexão' sobre a avaliação.

Luckesi (2005):

1. Você vê a prática dos conselhos de classe de sua escola como processos de 'avaliação' ou de 'examinação'? Reflita sobre isso.
2. Luckesi afirma que ' a questão central da prática da avaliação na escola não está nos instrumentos, mas sim na postura pedagógica e conseqüentemente na prática da avaliação'. Como é a postura pedagógica em sua escola? É a de desejar que os alunos aprendam?

Gatti (2003):

1. A avaliação tem por finalidade a orientação, o planejamento e o replanejamento do ensino. Você consegue ver este processo em sua unidade escolar? O processo reflete a situação real do processo de ensino-aprendizagem?
2. Existem vários depoimentos/declarações de diferentes disciplinas sobre suas práticas avaliativas. Você se vê em algum? Esta prática pode ser vista como de inclusão ou de exclusão? 3. O que você entende da expressão 'o problema de aprendizagem de um é o problema de ensino do outro' (p. 105)?

Zákia(2011):

1. Dentro do processo de gestão democrática de sua escola, você consegue visualizar as diferentes vertentes no campo da avaliação educacional (de desempenho de alunos, de aprendizagem do aluno, de desempenho docente, institucional, de políticas educacionais...)? Como? Reflita e descreva. 2. 'Reconhecem ser a avaliação um instrumento de poder, que pode (ou não) ser utilizado para promover a escola de qualidade para todos' (p. 18) Como você vê a expressão 'pode (ou não)' em sua escola? 3. Você vê a avaliação como "inclusão", como 'direito de todos' ou como dentro de um processo de 'naturalização' da sua escola? O que você planejava para reverter o quadro atual? 4. Dentro do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de sua escola, você consegue responder: Para que avaliar? O que avaliar? Como avaliar? Quem avaliar? Quando avaliar? (PARANÁ, ANEXO 1, 2012, p.2).

Os textos complementares para a Oficina 3 de Inclusão não tiveram referendados autores. A SEED aplicou conceitos dos departamentos que oferecem atendimento ou suporte para a educação inclusiva no Paraná. O mesmo ocorreu com a temática da Diversidade, oferecida na Oficina 4.

O material complementar da Oficina 5 de Educação Profissional apresentou um material elaborado pela UFMG, trazendo a conceituação do que é ser jovem; as 'diferentes juventudes', e embora, o título da oficina gerasse a expectativa de se discutir o ensino profissionalizante no Paraná, o próprio material contrariava o enunciado. Merece destacar que também não houve menção na questão do investimento no ensino profissionalizante no estado, ou nos cortes que ocorreram, ou ainda, no fechamento de turmas, justificado pela SEED como 'falta de demanda'

para abertura de cursos e novas turmas. Desta forma, debate proposto enveredou pela perspectiva psicológica de perfil do jovem enquanto um vir a ser e não um sujeito histórico, trabalhador, filho de trabalhadores, etc. O material em questão pareceu mais destinado ao público adolescente do que para a formação de professores.

A SEED propôs uma atividade interativa, que segundo a superintendente Meroujy Giacomassi Cavet, 'trata-se de uma experiência nova e visa fortalecer o diálogo da SEED com as escolas'. A temática da atividade interativa permeou novamente a avaliação, pautadas nas atividades da oficina de Avaliação por meio do vídeo "Por que avaliar?". Essa atividade interativa foi realizada pelo DITEC/SEED⁴¹ e conduzida pela própria superintendente Meroujy Giacomassi Cavet. Segundo DITEC/SEED a referida tarefa interativa tinha por objetivo aferir a importância do processo avaliativo.

Marcada para começar pontualmente às quinze horas em todo Paraná, coube à equipe pedagógica organizar os meios para efetivar essa proposta inovadora que o Estado estava implantando, a fim de que todos pudessem participar.

A abertura feita pelo DITEC já sinalizava essa novidade e também suas limitações,

Boa tarde a todos, estamos dando início a Atividade Interativa. Lembramos que esta é uma atividade pioneira e novidade para todos nós da rede Estadual de Educação. A partir deste momento, tendo certeza dos trabalhos concluídos no dia de hoje, conforme o cronograma proposto para a Semana Pedagógica, gostaríamos de iniciar com suas contribuições quanto ao debate realizado no espaço escolar. Afinal, qual a importância da avaliação no processo educativo?

Estamos com a participação de aproximadamente 2.100 escolas, um grande número de participações! Devido a este volume, nem todas as contribuições poderão ser publicadas. Você pode participar também votando nas enquetes e conhecendo as contribuições dos demais estabelecimentos (PORTAL DIA-A-DIA EDUCAÇÃO, 2012)

Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=213> > Acesso em 1 de junho de 2015.

⁴¹ DITEC- Diretoria de Tecnologia Educacional: seguimento da Seed que planeja, desenvolve, aplica e avalia tecnologias de informação e comunicação na educação básica. Ela é responsável por democratizar o uso da tecnologia nas escolas a partir de mídias integradas como suporte à prática pedagógica, auxiliando na formação continuada dos profissionais da educação do Estado. Disponível em < <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=17686> > Acesso 01 de junho de 2015.

Ainda que pioneiro, o formato das tarefas desenvolvidas com suporte tecnológico, não conseguiu dar abrangência necessária para todas as escolas estaduais do Paraná, isso se deveu ao fluxo de participação intensa das escolas com devolutivas sobre a avaliação. Talvez o grande quantitativo de participações não fosse esperado pelo Estado na figura de sua representante, a superintendente Meroujy Giacomassi Cavet, que durante a transmissão ao vivo acabou fazendo apenas três interferências no debate sobre a avaliação, cabendo ao DITEC outras inserções. Coube à escola fazer uma síntese das discussões sobre a avaliação e enviar por email para posterior devolutiva, que seria postado, no Portal Dia-a-Dia EDUCAÇÃO.

Como se pode verificar, a categoria enfatizada na Semana Pedagógica de fevereiro 2012 se assentou no tema Avaliação, reforçando a ideia de monitoramento, ranqueamento, como meio mais eficiente de qualificar a educação pública no Paraná, partindo de modelos já adotados no Brasil.

Outro elemento central da política educacional de Beto Richa em sua gestão é a divisão de responsabilidades, idealizada em seu Plano de Governo e lançada oficialmente com o 'Programa Pais Presentes na Escola'.

Sobre ela, podemos dizer que é uma proposta que se configura como um falso empoderamento dos pais, que obviamente devem participar da vida escolar dos filhos, contudo, da maneira posta, serve apenas para reforçar a divisão de responsabilidades. Os pais assumem nas instâncias colegiadas o poder de decisão junto com o diretor e estabelecer, entre outras coisas, rifas, valor da contribuição de matrícula, promoções e, conseqüentemente, o destino desse dinheiro, configurando o formato assumido pela gestão democrática, ou a falsa ideia de autonomia.

As demais categorias que nos propusemos a analisar, e que foram destaque no governo de Roberto Requião, não foram evidenciadas nesta Semana Pedagógica de 2012 como Projeto Político-Pedagógico, Currículo, Organização do Trabalho Pedagógico.

Diante do exposto, compreendemos que a Semana Pedagógica de fevereiro de 2012, na ótica da gestão Richa, mais do que um espaço formativo e de (re)pensar a escola, tendeu a ser manipulada e seu caráter ideológico ficou evidenciado pela retomada de práticas como a pedagogia dos projetos, com características de esvaziamento teórico, oferecimento de uso de tecnologias que

não correspondem à prática do professor, como se isso fosse uma grande trunfo do governo.

3.2.7. A semana pedagógica de fevereiro de 2013

A Semana Pedagógica de fevereiro de 2013 apresentou, à primeira vista, duas mudanças. Uma no *layout* da página do Portal DIA-A-DIA EDUCAÇÃO, que trouxe um esclarecimento sobre os trabalhos da semana de formação. E a mudança da superintendente da educação do Estado, que passou a ser Eliane Terezinha Vieira Rocha que substituiu Meroujy Giacomassi Cavet.

A temática a ser focada foi anunciada pelo documento orientador da Semana Pedagógica - 'Planejamento Educacional e Avaliação: Por uma Educação de qualidade', que ocorreu de 04 a 08 de fevereiro, e seguiu a mesma estratégia dos anos anteriores, com vídeos, leituras e trabalhos em grupo.

Destacamos a proposta tarefa da SEED que nesta edição da Semana Pedagógica, exigiu da equipe pedagógica o envio da sistematização das discussões em *link* específico para cada dia da semana, denotando seu caráter fiscalizador.

Outro fator que merece destaque, é que, nesta edição, a SEED trouxe como material audiovisual um total de quinze vídeos institucionais, de natureza informativa, acerca de temas de interesse educacional e social (Brigada de Incêndio, Patrulha Escolar, Defesa Civil e Movimento Paraná Sem Corrupção) para ser aplicado segundo cronograma.

Seguindo a lógica da SEED, com ênfase para o planejamento como determinante para a qualidade da educação, assim como a gestão democrática, que trataremos logo a seguir, os trabalhos, de acordo com o documento orientador, deveriam iniciar pela apresentação, pelo gestor, do Plano de Ação elaborado para a unidade escolar. O objetivo, nesse momento, ia propiciar que a direção, pedagogos, professores e funcionários lessem, conhecessem e analisassem o Plano de Ação, visando a sua realimentação, a fim de que as ações propostas fossem pontuadas em relação ao que foi cumprido, o que não foi realizado, bem como que metas deveriam ser redimensionadas (PARANÁ, 2013, p.5).

Esclarecemos, no entanto, que a apresentação do Plano de Ação de cada escola é uma prerrogativa comum, normalmente revista na Semana Pedagógica e que possui limitações, sobretudo, no que diz respeito aos materiais advindos da

mantenedora, em que os de cunho pedagógico são discutidos para novos encaminhamentos.

Por se tratar do início do ano letivo, a SEED sugere em seu documento orientador a leitura da Resolução nº 4.122/2011-GS/SEED sobre o Processo de Consulta à Comunidade Escolar para designação de Diretores e Diretores Auxiliares, que estabelece a regulamentação do processo de eleição para diretores das escolas estaduais.

Ainda que cedo para apresentação dessas normativas e para o pleito de escolha de diretores que deveria acontecer em outubro do ano seguinte, portanto, em 2014, vale destacar que as eleições seriam concomitantes às eleições em nível nacional e estadual, para governador, presidente, deputados, senadores.

E o discurso democrático que veio alicerçado pela referida Resolução e aquilo que cada escola já tinha realizado em relação a suas comissões, caíram por terra quando o governador Beto Richa encaminhou à Assembleia Legislativa uma mensagem com o Projeto de Lei 101/2014. Esse projeto prorrogava o mandato das atuais direções escolares até o dia 31/12/2015⁴².

Ocorre que ao cercear a eleição de diretores Beto Richa e sua base aliada desconsidera que esta é uma conquista da categoria e faz parte do processo democrático. Essa desconsideração se efetiva na medida em que no ano de 2013, na Semana Pedagógica, já havia sido iniciado o processo de formação das comissões para eleição, ou seja, o processo de eleição já estava em curso. Ou seja, mudaram-se as regras do jogo quando ele já está acontecendo.

Mais grave se torna esse fato porque a alteração dessa Lei abre precedentes para que outras Leis sejam alteradas de acordo com o interesse do governo.

Na mensagem de Lei, o Governo aponta para a necessidade de aprimorar o processo de escolha dos diretores e diretoras. Com isso deixa evidente o cunho ideológico desse governo e a adoção dos mesmos procedimentos do Governo Lerner. Nesse sentido, outro elemento fundamental característico da gestão Lerner e

⁴² A justificativa de sua base aliada, na voz do Deputado Luiz Claudio Romanelli (PMDB), de apresentar um projeto de lei para prorrogar o prazo do mandato dos atuais diretores e vice-diretores das escolas estaduais seria para evitar que a disputa política influísse na escolha dos novos diretores: “Vamos estender as datas para que, longe das paixões partidárias e eleitorais, possamos debater de maneira democrática e fixando com critérios definidos em lei a consulta à comunidade escolar, que deverá ser ouvida para fixar os critérios e requisitos da eleição, durante o primeiro semestre de 2015”, informou.

O projeto propõe que o mandato dos atuais diretores e diretores auxiliares seja prorrogado por um ano “devendo o processo de consulta ser realizado no ano de novembro de 2015”. Disponível em <

<http://www.fabiocampana.com.br/2014/10/eleicao-para-diretores-das-escolas-estaduais-sera-prorrogada/> >

Acesso 04 de junho 2015.

assumido por Beto Richa na Semana Pedagógica de fevereiro 2013, é o processo de consultoria educacional⁴³ que segundo o palestrante Renato Casagrande estimula os participantes ao autodesenvolvimento e autossuperação.

Segundo o documento orientador da Semana, a palestra sobre Gestão Escolar foi veiculada por vídeo chamando a atenção dos gestores, pedagogos, professores, funcionários das escolas públicas para não perder a conquista trazida pela Constituição Federal de 1988, bem como a LDB 9394/96, clamando pelo aperfeiçoamento da gestão,

Conforme vídeo disponível no Portal DIA-A-DIA EDUCAÇÃO da palestra de Roberto Casagrande (2013), destacamos o que segue,

Nós precisamos aperfeiçoar a nossa prática na gestão da escola para que realmente as pessoas estejam envolvidas e se envolvam com a gestão. A escola tem que ter uma gestão mais eficaz com mais resultados, que realmente envolva a participação de todos. [...] O gestor precisa ter competência e capacidade para envolver pais, professores, funcionários, alunos, toda comunidade nessa missão, para melhorar o IDEB, para escolas mais bonitas, bem cuidadas, etc. Os líderes das escolas diretores, pedagogos precisam desenvolver suas competências para atrair a participação de toda comunidade em busca de resultados fantásticos (DIA-A-DIA EDUCAÇÃO, 2013).

O referido palestrante apresenta características comuns à gestão empresarial, na busca de melhores serviços, melhores resultados. Consoante ao Plano de Governo defendido por Beto Richa, no que tange à Gestão Democrática, de certa forma, também apresenta a visão de excelência e a busca por resultados. Nesse sentido, destacamos do Plano de Governo de Richa, elementos que atestam nossa afirmação em relação à gestão democrática

- Fortalecer os conselhos escolares;
- Estabelecer diretrizes de gestão que garantam a participação dos professores, estudantes, pais ou responsáveis, funcionários, bem como das comunidades escolares em geral, na discussão, elaboração e implementação do Plano Estadual de Educação, dos Planos Municipais de Educação, dos Planos Institucionais e Projetos Pedagógicos das unidades educacionais, assim como o exercício e a efetivação da autonomia das instituições de educação básica;
- Fortalecer a autonomia das escolas valorizando suas propostas político-pedagógicas e ampliando os níveis de decisão local e a descentralização de recursos financeiros (PARANÁ, 2011a, p.119).

⁴³ Mentoring, Coaching e Training.

Contudo os preceitos defendidos por esse modelo de gestão democrática ressaltam a gestão de resultados e ausência do papel do Estado, que descentraliza seus recursos, mas reorganiza seu modelo fiscalizador instituindo programas com essa finalidade como é o caso do Plano de Ações Descentralizadas – PAD, também lançado na Semana Pedagógica de 2013.

A SEED, a partir da análise dos resultados do SAEP, criou o PAD, com o intuito de assessorar todos os estabelecimentos de ensino na realização do plano de ações referentes à diminuição das taxas de abandono, reprovação, aprovação por conselho de classe; à melhoria da proficiência em Leitura e à resolução de problemas de forma disciplinar e interdisciplinar (PARANÁ, 2013)

Mas, segundo Sousa (2013), o PAD consiste na prática, na presença e no monitoramento constante dos núcleos de educação nas escolas, objetivando de certo modo averiguar o que, possivelmente, possa estar sendo realizado de forma errada, buscando, em princípio, orientar a maneira adequada de gerir a escola tanto no campo pedagógico como no administrativo.

Ainda essa autora assevera, sobre o PAD e seu caráter controlador nas ações que acontecem dentro das escolas,

O PAD foi formulado por meio das categorias, avaliação, descentralização, participação e resultados, um plano que envolve descentralizar poderes técnicos da SEED para orientar núcleos, técnicos de núcleo para orientar escolas, o que resulta no envolvimento e na responsabilização de todos esses níveis, além de possibilitar ao governo, um monitoramento e um controle mais incisivo nas ações dentro das escolas (SOUSA, 2013, p.118).

Ao apresentar as premissas da gestão educacional de Beto Richa, desde 2011, explícitas nas Semanas Pedagógicas de fevereiro, que é o momento em que os professores voltam para a escola para planejar o ano letivo, fica evidenciado que a lógica neoliberal é a normativa para o trabalho pedagógico.

O trabalho pedagógico se estrutura no monitoramento, responsabilização; busca pelos resultados, elevação de índices, divisão de responsabilidades, no sentido da comunidade assumir o papel que compete ao Estado.

A formação continuada imprescindível para o coletivo da escola, presente sobremaneira no formato da Semana Pedagógica, que é o momento que a comunidade escolar discute com seus pares sobre a realidade, vivida e precisa de encaminhamentos relativos a esta realidade têm seu foco desviado com propostas

ambíguas, frágeis, com preenchimento das tabelas, responsabilizando seus professores, gestores, equipe pedagógica e isentando a mantenedora de suas atribuições.

O detalhamento do que dizemos pode ser encontrado nas tarefas da Semana Pedagógica de 2013, presente no Anexo 3 – ‘Análise da realidade escolar através do PDE interativo’, do documento orientador, em que a SEED sugere análise e preenchimento dos indicadores oficiais e dados sobre IDEB, análise do IBEB, taxas de rendimento, evasão, repetência, aprovação por conselho de classe, propondo reflexão, em que a escola, por si, deveria indicar formas de melhoria para esses indicadores.

Ao fazer o levantamento, destacando os índices de Aprovação, Aprovação por Conselho de Classe, Reprovação, Abandono ou Evasão, ficam evidenciadas as fragilidades da escola, sobretudo, quando a SEED, em outro questionário, sutilmente, busca culpados pelos índices alcançados. Chega a lançar as questões:

A partir de uma análise mais detalhada dos índices de reprovação é possível identificar as disciplinas que apresentam a maior taxa? Existe algum histórico de necessidades educacionais especiais em relação aos alunos reprovados? Há indícios de melhoria do trabalho desenvolvido no decorrer dos anos? A taxa de abandono/evasão tem diminuído nas duas últimas medições? Quanto ao abandono/evasão, a escola realiza constantemente os encaminhamentos ao Programa FICA? Houve resgate dos alunos evadidos no decorrer do ano letivo de 2012? Existe algum encaminhamento quanto aos dados referentes à aprovação por Conselho de Classe? Especifique os encaminhamentos realizados em relação aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais; Especifique os procedimentos realizados com os alunos que evadiram e foram resgatados no decorrer do ano; Especifique os encaminhamentos realizados com os alunos aprovados por Conselho de Classe; (PARANÁ, 2013, p.3).

Nessa medida, o imperativo perpassa pela criatividade do gestor escolar e dos professores em inovar, em criar estratégias, para que a escola seja a melhor entre as demais. O objetivo desse governo é responsabilizar os gestores, os professores, a comunidade pela melhoria nas escolas.

O pressuposto é descentralizar, expor, comparar e intervir na escola que não estiver apresentando melhores resultados. Isso, por meio de um suposto acompanhamento e assessoramento pedagógico intensivo e permanente do NRE e da SEED, conforme avaliza o documento de referência (SOUSA, 2013). Podemos

inferir, que a busca pelos resultados, a cobrança maciça torna-se uma lógica de intervenção consentida, onde todos devem colaborar para melhorar a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, o discurso do governo sobre o PAD e o SAEP coadunam com a análise de Sousa (2013), para uma intervenção consentida e colaborativa, para melhorar a qualidade do processo ensino e aprendizagem e contribuir na implementação de políticas educacionais efetivas. Grande parte das escolas acaba internalizando a 'culpa' pelos baixos índices, numa subserviência declarada de não questionar os princípios postos, a formação continuada oferecida e a aberta retomada dos princípios de sucateamento e culpabilização pelos problemas na educação.

Entretanto, de acordo com o já vivenciado na prática, o governo tem implementado uma concepção liberal meritocrática, de responsabilização e culpabilização dos profissionais da educação, uma lógica burocrática de controle e intervenção técnica que se constitui em planilhas, metas e ações premiativas ou punitivas.

As expectativas para a Semana Pedagógica, na edição de fevereiro de 2013, foram tomadas por essa lógica burocrática de sondagem via preenchimento de planilhas, portanto, tarefaira. Contou, ainda, com outros aspectos avaliados pela SEED tais como: Prova Brasil, Distorção e Aproveitamento, Matrícula, Distorção Idade- Série, Aproveitamento Escolar, Áreas do Conhecimento, Planejamento Pedagógico, Tempo de Aprendizagem, Diretor, Finanças, Estudantes, Docentes, Demais Profissionais, Pais e Comunidade, Instalações, Equipamentos, todas no formato de questionário (ANEXO 1) e tabelas, que, após resolução, deveriam ser enviadas via link específico para SEED pelo pedagogo.

Nessa medida, concordamos com Sousa (2013), quando destaca que o governo Beto Richa segue convergente com o discurso do Banco Mundial que, o problema da Educação no Brasil consiste na gestão da educação, na forma de atuação dos gestores e professores, desconsiderando o contexto social e a preocupação com um financiamento adequado às necessidades de uma educação de qualidade.

O documento orientador da Semana pedagógica de fevereiro explora o viés tarefairo, que julgamos pela forma como foi encaminhada, superficial, posto que

apresenta características de quantidade de conteúdos e não qualidade do debate e das discussões.

A organização da SEED via documento orientador da Semana distribuiu as temáticas por meio de anexos: 1- O desenvolvimento da cultura do planejamento na escola e a qualidade de ensino: subsídios para a prática pedagógica; 2- Discussões acerca da realidade escolar; 3- Análise da realidade escolar através do PDE interativo (já mencionado); 4- Planejamento educacional: grandes desafios e planos de ação por dimensão; 5- O Ensino Fundamental de 9 anos.

No que tange aos textos utilizados nesta Semana Pedagógica, a maioria do material disponibilizado para os professores é de autoria da própria SEED. O texto do anexo 1, sobre planejamento, não há referências no corpo do texto, apenas no final do documento entre elas, Kuenzer (2011), Veiga (2001), Gadotti (2000), Vasconcellos (1995). Concomitante a leitura do texto 1, a proposta do documento orientador trazia por meio do anexo 2 questões acerca da realidade escolar, que destacavam o perfil do aluno; Como os professores viam os alunos? Suas características socioeconômicas, culturais e educacionais? Nessa realidade, qual papel da educação? Que tipo de estudantes se pretende formar? Para qual sociedade?

As questões deviam ser respondidas e enviadas em link específico para SEED, da qual destacamos a orientação do documento da Semana, e a nova atribuição do pedagogo em sistematizar todas as discussões em formulário próprio, ficando 'disponível' para o envio das tarefas da escola para SEED.

Sistematização das discussões realizadas: Para enviar a sistematização das discussões realizadas nesse primeiro dia da Semana Pedagógica 2013, acesse o formulário eletrônico pelo link <http://goo.gl/hYWnn>. É importante ressaltar que cada resposta deve ser sistematizada em até 500 caracteres para envio (PARANÁ, 2013. ANEXO 2, p.2).

Da mesma forma, que as atividades anteriores, a proposta de trabalho para o anexo 4 'Planejamento educacional: grandes desafios e os Planos de Ação', trazia a necessidade de envio das propostas/respostas/soluções, em arquivo para SEED⁴⁴ (ANEXO 2).

⁴⁴ Vide documento na íntegra no final desta dissertação.

A comunidade escolar, de acordo com a orientação dada, elencaria dois principais problemas encontrados em cada dimensão da escola e suas possíveis causas: Distorção e aproveitamento, Ensino e aprendizagem, Gestão, Comunidade escolar e Infraestrutura.

A partir do levantamento dos problemas encontrados e suas possíveis causas, cada dimensão deveria ser contemplada por meio de Planos de ação conforme os 'dois principais problemas levantados', ou seja, seria necessário a elaboração de dois planos para cada dimensão, que traziam em seu 'esboço'⁴⁵: Estratégia, Responsável, Ação, Quantidade, Objeto, Detalhamento, Período, Recurso () SIM () NÃO, Bens e Serviços.

Entendemos que, independente da dimensão abordada, a ideia de gerenciamento se fez presente, neste exercício. Os indicativos presentes no esboço da tabela apresentada fazem parte dos processos gerenciais e da lógica comercial, que prevê seus responsáveis, quantidade de materiais usados, período de aplicação, detalhamento do plano, quem faria o quê, recursos empregados, na falsa ideia de aplicabilidade de recursos advindos do Estado.

O desafio dessa temática como o próprio tema diz, seria levantar soluções junto à comunidade escolar de problemas que iriam além das possibilidades da escola. Ou seja, novamente a escola estaria assumindo o papel que caberia ao Estado.

Cumpramos assinalar, que o mesmo documento reforçava a ideia de melhorar os índices de Aprovação, Aprovação por Conselho, Reprovação e Abandono/Evasão, para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Propondo o seguinte desafio para a comunidade escolar em especial, a equipe de professores:

Os grandes desafios referem-se aos resultados que a escola pretende alcançar no fim desse ano de trabalho. No entanto, é necessário ressaltar que o coletivo precisa ser bastante realista, pois os desafios e metas não podem nem ser muito fáceis de alcançar, nem tão difíceis a ponto de desestimular a equipe quanto à realização do trabalho (PARANÁ, 2013, ANEXO 2, p.2).

Desta forma, em outra tabela, solicitou o registro do percentual de cada modalidade de ensino dos indicadores de Aprovação, Aprovação por Conselho, Reprovação e Abandono/Evasão alcançados em 2012 e o registro de metas

⁴⁵ Novamente o formato de tabela é a opção dada pela SEED, como forma colher informações sobre a escola, para posterior envio e coleta de dados.

‘realistas’ para serem alcançadas no término no ano letivo de 2013. Observa-se a ‘pressão’ na melhoria dos índices, contudo, a SEED, em seu discurso, “preocupa-se” em não desestimular a equipe da escola, solicitando metas realistas, ou seja, possíveis de realizar, como se metas mais ambiciosas ou medianas não dependessem de políticas educacionais e não apenas do trabalho do professor.

O Anexo 5, que apresenta um olhar para o Ensino Fundamental de 9 anos, com particular atenção para os egressos vindos para os sextos anos, alunos oriundos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a lógica refletida pela SEED, não se aproxima da necessidade de considerar as singularidades da infância, por meio do desenvolvimento de atividades encadeadas que possibilite a ampliação dos conhecimentos e garanta a ludicidade como parte desse processo de adaptação para essa nova realidade.

Parece-nos que a SEED atropelou essas fases do processo de formação dos professores, com um texto aligeirado, cuja temática única seria motivo de análise para uma formação inteira e, novamente, deixou transparecer, por meio do monitoramento via questões propostas sua intencionalidade ao trazer temática tão relevante culpabilizar seus indivíduos pela sua própria inoperância ao trabalhar com esta faixa etária considerada cada vez mais imatura.

Os demais anexos, conforme exemplificamos pelo anexo 3, seguem como enquetes, perguntas e respostas, justificativas, todas com destino certo, a coleta de dados da SEED.

A última orientação contida no documento norteador da Semana Pedagógica remonta o Plano de Trabalho Docente – PTD. Para essa finalidade a SEED disponibilizou na página do portal DIA-A-DIA EDUCAÇÃO os documentos orientadores do Currículo.

Segundo o documento orientador da Semana Pedagógica, o Plano de Trabalho Docente

[...] não pode ser somente para o cumprimento de exigências burocráticas, muitas vezes caindo no esquecimento, pois o planejamento da escola se apresenta como meio para programar as ações tanto de questões administrativas, como do processo de ensino-aprendizagem, envolvendo pesquisa, reflexão e ação. Mais especificamente falando sobre o Plano de Trabalho Docente (PTD), relembramos a importância de haver estreita relação entre conteúdos, metodologia e avaliação. Para isso, temos, no Estado do Paraná, orientações e definições, nas Diretrizes Curriculares, sobre os conteúdos estruturantes, básicos e específicos, cabendo aos

docentes a definição dos conteúdos específicos conforme o contexto e a realidade escolares. Assim, o espaço para planejamento – na Semana Pedagógica – é momento privilegiado para esse fazer, uma vez que também é um dos fatores determinantes para o sucesso ou o fracasso do aluno. Nessa etapa inicial do ano letivo, o educador necessita organizar sua ação didático-pedagógica, de acordo com os conteúdos considerados relevantes em sua disciplina (DIA-A-DIA EDUCAÇÃO, 2013, p.13).

Da mesma forma que a SEED apresenta a importância do PTD, aponta um roteiro a ser seguido buscando fragilidades, ou seja, o que a escola deixou de fazer para obter melhores resultados:

Quais foram as mudanças mais significativas que ocorreram na sua disciplina nos últimos anos? • Explique o objeto de estudo da sua disciplina e a sua importância. • Identifique os conteúdos estruturantes de sua disciplina para o ensino fundamental e médio. Cite as diferenças dos conteúdos básicos entre esses níveis de ensino na sua disciplina. • Os conteúdos da sua disciplina são trabalhados de forma interdisciplinar? Como isso acontece em sua escola? Foram consultados os documentos orientadores? • Segundo a concepção de avaliação nas DCE, como deve ocorrer o processo de avaliação para a sua disciplina? • Como o grupo avalia o encaminhamento da equipe pedagógica para assegurar o processo ensino-aprendizagem, evitando a repetência sem que haja descompromisso com a qualidade de ensino? Quais as sugestões do grupo? • Após análise dos documentos, avaliem se há algum ponto que necessite ser aperfeiçoado no Projeto Político-pedagógico, na Proposta Pedagógica Curricular e no Plano de Trabalho Docente (DIA-A-DIA EDUCAÇÃO, 2013, p.14).

É importante ressaltar que o processo de planejamento do PTD, assim como o Projeto Político-Pedagógico, o trabalho da equipe pedagógica, dos professores, equipe diretiva, precisam ser revistos, avaliados, reformulados. Contudo, são múltiplas as facetas que compõem a qualidade da educação, aqui apontamos algumas delas, embora conforme mencionado, no documento orientador da Semana Pedagógica de 2013, a SEED disponibilizasse na página do Dia-a-Dia Educação, os Documentos Orientadores do Currículo para que cada escola de acordo com sua especificidade pudesse fazer a leitura, discussão e adequação em seus planejamentos e atualização do Projeto Político-Pedagógico da escola. O roteiro de “reflexão e levantamento de fragilidades na busca de melhores resultados” permitem afirmar a tendência da SEED em culpabilizar o indivíduo. Sobremaneira quando sugere que o ‘encaminhamento dado pela equipe pedagógica deva assegurar o

processo de ensino-aprendizagem, como se a equipe sozinha possuísse tal poder, de evitar a repetência e o descompromisso com a qualidade de ensino’.

Neste cenário, cabe destacar que, novamente, as categorias Currículo e Projeto Político Pedagógico não foram abordadas com tanta ênfase, a não ser pela quantidade de material postado para pesquisa⁴⁶ do professor.

Parece-nos contraproducente a abordagem tarefaira que assumiu a SEED, em específico na versão 2013 da Semana Pedagógica, com tempo cronometrado para execução das tarefas, com uma grande quantidade de vídeos para análise, planilhas para preenchimento, textos para leitura, debate e resolução de questões.

Na proporção que a SEED impõe este formato de encaminhamento, na “intenção” de melhorar seus recursos humanos na escola, acaba por engessar a autonomia da escola, de discutir com seus pares sem a sensação de estar sendo vigiada e, posteriormente, punida.

Sousa (2013) observa que,

Nessa lógica, os mecanismos para melhorar a gestão de recursos humanos estão correlatos às novas CPS (Estratégias de Parceria) para o Brasil, que sinalizam a necessidade de melhorar o desempenho dos sistemas de gestão que enfatizam as habilidades, a competência e experiência dos sujeitos, como necessárias para vários trabalhos específicos, uma forma de ressignificar para além do currículo escolar, a teoria das ‘Competências e Habilidades’ (SOUSA, 2013, p.122 – grifos do autor).

Nessa medida, o governo Beto Richa segue, novamente convergente com o discurso do Banco Mundial, ao afirmar que o problema da Educação no Brasil e no Paraná consiste na gestão da educação, na forma de atuação dos gestores e professores, desconsiderando o contexto social, sem a preocupação com um financiamento adequado às necessidades de uma educação de qualidade. Daí a necessidade, por parte da SEED, de descaracterizar o propósito da Semana Pedagógica com preceitos neoliberais, oferecendo consultoria em recursos humanos

⁴⁶ Dentre alguns Documentos Orientadores do Currículo apresentados no site Dia-a-dia Educação estão : DCEs- Diretrizes Curriculares da Educação Básica; DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (MEC); Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Médio na Modalidade Normal; Caderno Expectativas de Aprendizagem; Educação Especial: Construção de Currículos Inclusivos; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica em Nível Médio. Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (DIA-A-DIA EDUCAÇÃO, 2013) Disponível em;< http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2013/semana_pedagogica_2013.pdf > Acesso em 05 de junho de 2015.

e inovação ao caráter gerencial imposto para escola, trazendo administradores oferecendo formação empreendedora na busca de mais eficiência e resultados.

Ocorre que a entrega dos espaços de formação continuada para orientação do setor privado é mais um demonstrativo do alinhamento das políticas educacionais de Beto Richa com o ideário neoliberal, assim como ocorreu no governo de Jaime Lerner.

A partir dessas posições, retornamos à plataforma de governo de Beto Richa cujo objetivo central é a reforma da gestão pública, apresentando ‘o novo jeito de governar’. Segundo Sousa (2013) ‘o novo jeito de governar’ implica uma nova forma de liderança do setor público focado em resultados. E isso se estende para a educação, com a justificativa de que a estrutura administrativa do Paraná é retrógrada e excessivamente burocrática, portanto, é necessário modernizá-la, orientá-la para melhores resultados. É o que se poderia dizer, a solução encontrada pelo governo para superar a “crise” na educação.

Nesse sentido Shiroma; Campos e Garcia (2005) observam que,

O uso recorrente da noção de crise para justificar as mudanças pretendidas pelos governos é outro aspecto que podemos assinalar como expressão da retórica discursiva presente nas reformas educacionais. Para enfrentar a crise, miram-se nas estratégias e importam o vocabulário de um setor acostumado a deparar-se com ela e vencê-la: o empresariado, flexibilidade, beneficiários, gestão, parceria e o abuso de termos da economia, como investimento, recursos, inovações técnicas, constitui-se atualmente no discurso reformador. Paulatinamente, os problemas educacionais vão sendo traduzidos como problemas de gestão na educação, de má administração. Somam-se à lista as palavras mais usadas: monitoramento, gerenciar, avaliar, etc. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.438).

As Semanas Pedagógicas de fevereiro na gestão de Beto Richa foram prioritariamente assumindo o papel estratégico na (re)implantação do neoliberalismo no Estado, utilizando-se, dentre outros fatores, de mecanismos de culpabilização individual do sucesso e do fracasso, já que a mesma possuía um duplo caráter estratégico na medida que propiciava a formação de professores, gestores, pais, etc, resignificando o trabalho deles (ROCHA, 2011, p.88).

O descompasso do discurso da qualidade do ensino público, conforme a teoria anunciada e a prática efetivada, pode ser sentido em outra modalidade de formação continuada chamada de Formação em Ação, na qual, as ações são

descentralizadas da SEED; devem ocorrer nas escolas e ter como proposta a promoção da formação continuada por meio de oficinas que abordem conteúdos curriculares e específicos da demanda regional.

Contudo, conforme assevera Sousa (2013)

[...] o programa Formação em Ação tem sido desenvolvido com o objetivo único de reduzir gastos ao contrário do que afirma o governo que o Estado conta com o empréstimo para ampliar o programa de formação e qualificação de docentes da rede estadual de ensino. Para reduzir custos, o governo tem ampliado a implantação de cursos à distância e a formação continuada tem acontecido na própria escola ou no mesmo município, com carga horária reduzida e com docentes da própria rede estadual que se inscrevem para ministrar as disciplinas sem receber honorários (SOUSA, 2013, p.129)

A autora ainda destaca que a gestão do governo anterior contratava com honorários, mestres e doutores especialistas nos requeridos temas para ministrar as capacitações que aconteciam em períodos mais longos, objetivando uma formação de qualidade, além de valorizar o trabalho do docente. Além disso, quando necessário subsidiava o deslocamento dos professores para capacitação em outros municípios.

Nesse sentido, enquanto profissional da educação do Estado, podemos lamentar e certamente durante essa gestão, implicará em enfrentamentos constantes, uma vez que, as políticas de formação continuada, seja ela Semana Pedagógica, Formação em Ação, entre outras, aplicadas na gestão de Beto Richa, reduziram de forma significativa a qualidade da formação dos profissionais da educação do Paraná.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta dissertação se deu a partir da compreensão de que a formação continuada de professores é parte integrante de políticas públicas educacionais que cresceram no contexto dos anos 1990, no bojo dos ditames das políticas internacionais neoliberais para a educação.

Nesse sentido, a educação, a formação de professores para a educação básica e a formação continuada de professores foram sendo implementadas com

atos normativos compreendidos, ao mesmo tempo, como marcos regulatórios e emancipatórios.

Contudo, à tendência à homogeneização das políticas educacionais em nível mundial predominam uma lógica de racionalidade e ideologia que dão sustentação a estas reformas e imprimem nelas seus discursos, interesses, valores.

A partir desse pressuposto, procuramos analisar a formação continuada oferecida na modalidade de Semanas Pedagógicas de fevereiro, no estado do Paraná, de 2007 a 2013.

Nosso entendimento foi o de que a formação continuada de professores no Estado do Paraná e seu desdobramento na modalidade de Semana Pedagógica só poderiam ser compreendidos a partir do contexto da obrigatoriedade legal e dos elementos de sua constituição histórica que ponderamos alcançar para maior aproximação com os muitos conceitos e sentidos que a formação continuada recebeu ao longo da história recente do Brasil.

A partir do estudo das políticas educacionais, com o estreitamento para as orientações de implementação de formação continuada no Brasil, e também no Paraná, em grande medida resultantes de uma conjuntura histórica de dependência econômica, política, cultural e tecnológica, configura-se a educação com ideias neoliberais e privatistas.

A mesma lógica de uma legislação que defende educação pública em forma de um documento legal torna-se, ao mesmo tempo, regulamentadora do trabalho docente. Nesta ordem de prioridade o trabalho do professor também segue esta lógica, e a formação continuada, seus encaminhamentos, nessa nova racionalidade exige um novo perfil de profissional, flexível, ativo, capaz de resolver problemas, criativo, de fácil adaptação aos desafios da modernidade.

A formação continuada torna-se um meio redentor de atenuar as falhas da formação inicial do professor, daí sua proliferação no meio público e privado como novo nicho a ser explorado.

É nesta ótica que se constitui a formação continuada dos professores, com ênfase no treinamento aligeirado em serviço, sob a defesa de preparar para os desafios da economia, tanto seus alunos como seus professores, sugerindo que a escola e seus professores não estão preparados para isso.

A formação continuada sempre esteve presente nos discursos oficiais e sempre atrelada à questão da qualidade da educação em nosso país, fundamentada

nas leis, decretos, planos de educação, documentos oficiais, tomando forma e sendo concebida por meio de variadas interpretações e interesses.

No estado do Paraná a formação continuada assumiu muitos formatos e enfoques. E nestes observamos que as políticas educacionais de cunho neoliberal que antecederam a gestão de Roberto Requião corroboraram em muitos aspectos para o retrocesso no que tange à necessidade de se construir uma educação de qualidade. A minimização da responsabilidade do Estado na manutenção da escola pública, a precarização do quadro de recursos humanos, a superficialidade e o esvaziamento teórico, foi responsabilização dada às políticas de formação continuada que eram orientadas, em sua maioria, pela iniciativa privada com palestras motivacionais, sensibilizadoras, culturais, concentradas em Faxinal do Céu na Universidade do Professor. As bases neoliberais, do governo Lerner, buscaram imprimir para o campo educacional, a mesma lógica empresarial, onde a escola passou a ser vista como uma empresa privada.

Ao trazer um discurso de superação ao modelo neoliberal de educação, buscamos avaliar se a tentativa de superação, anunciada durante o governo de Roberto Requião, estava presente nos elementos levantados na análise das Semanas Pedagógicas, por meio dos documentos orientadores dessas semanas. Pudemos inferir que a partir de 2005 a SEED passou a produzir orientações e indicações minuciosas para a formação das Semanas Pedagógicas, que em seus momentos de discussão distintos, *a priori*, possuíam o mesmo objetivo: a condução do trabalho escolar para a efetivação da aprendizagem do aluno.

Nesse período, a formação continuada na modalidade de Semanas Pedagógicas, diferentemente do que ocorria em Faxinal do Céu, na “Universidade do Professor”, possuía abrangência de “atender e formar”, ao mesmo tempo, todos os profissionais da educação, em todo o Paraná. Enquanto que as formações oferecidas em Faxinal do Céu atendiam a grupos distintos, sem envolver a totalidade da escola. Daí a importância das Semanas Pedagógicas ocorrerem nas escolas e atingir a totalidade de seus profissionais, com dias pré-fixados em calendário escolar para planejamento, estudos, organização do trabalho pedagógico, etc.

Os documentos orientadores das Semanas Pedagógicas de fevereiro, na gestão de Roberto Requião (2007-2010), permitem observar por meio dos encaminhamentos propostos, a ênfase dada à organização do trabalho pedagógico bem como à temática do currículo, permitindo ao professor confrontar sua prática

com seus pares, visualizar os conteúdos com os quais poderia elaborar um bom planejamento e efetivar a socialização dos saberes em sala de aula.

Uma das prioridades defendidas pela SEED durante as Semanas Pedagógicas no governo Requião, e descritas em seus documentos orientadores, consistia em críticas ao modelo das Pedagogias de Projetos defendidas pelos preceitos neoliberais. Com a elaboração das novas Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná, a SEED reafirma a opção pela Pedagogia Histórico-Crítica como tendência educacional oficial do Estado do Paraná. E que, também, sozinha não assegura mudança de paradigma, dependendo de muitos outros fatores.

Entretanto, a Gestão Escolar na perspectiva da SEED durante o governo de Roberto Requião apresenta dicotomia, se de um lado havia o incentivo para atuação das instâncias colegiadas das escolas, concebendo a gestão escolar como gestão democrática, por outro lado a autonomia concedida pela SEED, apesar da ênfase na importância de que a escola fosse regida dentro de princípios democráticos, era restrita a alguns aspectos pedagógicos.

Durante as formações das Semanas Pedagógicas de fevereiro no governo Requião, as categorias Currículo e PPP aconteceram de forma articulada, provocando a ideia de continuidade, de uma formação sistemática, cujo arcabouço teórico retomava os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, coerente com a tendência oficial adotada pelo Estado.

As atividades desenvolvidas pelos professores, equipe diretiva, pedagógica, funcionários durante as Semanas Pedagógicas, e enviadas para SEED, na gestão de Roberto Requião, durante o período analisado, dentro das categorias propostas, retornavam como forma de feedback, a cada nova versão da Semana Pedagógica sendo retomadas trazendo a ideia de continuidade, coerência do planejamento da equipe encarregada pela elaboração dos encaminhamentos propostos para a formação continuada no estado em especial as Semanas Pedagógicas.

A articulação das categorias que julgamos essenciais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola (Currículo, o Projeto Político-Pedagógico, a Organização do Trabalho Pedagógico e a Gestão Escolar) e a concepção de ensino assumida pela SEED de superação da pedagogia de projetos e a valorização da escola pública foram elencadas e difundidas, sobremaneira no que tange à formação continuada na modalidade de Semana Pedagógica de fevereiro.

A formação continuada de professores no governo Roberto Requião, explícita nos documentos orientadores das Semanas Pedagógicas de fevereiro, apresentou, uma concepção de ensino e de aprendizagem e de uma escola pública que promovesse o acesso ao conhecimento científico, histórico, artístico e filosófico. De forma que o aluno tivesse a compreensão da sociedade em que vive, suas contradições, e que a escola, nestes princípios democráticos de socialização real dos conhecimentos, instrumentalizasse o aluno como protagonista de modo a transformar sua prática social e não o condicionar unicamente às demandas e necessidades do mercado de trabalho.

Durante o período de 2007-2010, as Semanas pedagógicas de fevereiro foram palco de discursos e de encaminhamentos via textos de retomada da função social da escola, do aluno como foco, e de uma formação continuada mais consistente e consciente. Se comparada à 'era Lerner', nossa compreensão é a de que o governo de Roberto Requião, no desenvolvimento de políticas educacionais para formação continuada, contribuiu para a formação do professor e, dentro dos limites postos, também para a educação no Paraná, uma vez que ao retomar o cerne educacional olha para a escola como *lócus* de aprendizagem e para quem se destina essa aprendizagem.

Podemos inferir que as Semanas Pedagógicas de fevereiro de 2007-2010 tiveram uma ideia de continuidade pela retomada dos temas durante as Semanas Pedagógicas de julho, trazendo a ideia de relevância dos temas, amadurecimento para os debates, sobremaneira a versão da Semana Pedagógica de fevereiro de 2010, onde a SEED organizou uma visão panorâmica de seus feitos e encaminhamentos, talvez para que todos os envolvidos nesta modalidade de formação continuada pudessem compreender a linha teórica adotada e o caráter formativo em detrimento do operacional, além da caminhada desenvolvida durante toda gestão Roberto Requião e a formação continuada de professores especificamente no que tange às Semanas Pedagógicas de fevereiro.

É importante ressaltar que o anúncio de superação das políticas educacionais neoliberais com a 'adoção' de teorias mais críticas para educação, traduzidas por meio das DCEs, ou seja um currículo mais crítico, ele sozinho não seria capaz de resolver os problemas da educação. A concretude deste ideal requer autonomia financeira, profissionais valorizados, valorização da escola pública, investimento no

setor, etc., e ainda que as Semanas Pedagógicas envolvessem esse diálogo não houve efetivamente a superação anunciada.

Os documentos orientadores das Semanas Pedagógicas de fevereiro de Beto Richa analisados no período subscrito de 2011-2013 traziam o anúncio de novos tempos de uma nova 'Visão de Futuro, um Novo Paraná e um Novo Jeito de Governar'.

A 'visão de futuro' anunciada por Beto Richa apresentou palavras de ordem como convergência e sinergia chamando para a necessária integração entre governo e sociedade. Nessa visão, segundo o anúncio, é fundamental unir forças, dividir responsabilidades, isto é, cada sujeito precisa fazer a sua parte, contribuir com eficiência no desenvolvimento social, econômico e educacional do Paraná.

A retomada destes preceitos na Semana Pedagógica de fevereiro de 2011, evidenciava algumas terminologias muito utilizadas pelos organismos multilaterais e aplicadas nas políticas educacionais dos países emergentes na década de 1990, como eficiência, eficácia, cidadania, cooperação, flexibilidade, comprometimento, responsabilidade social, criatividade, motivação, mercado de trabalho, etc.

Das categorias Currículo, Projeto Político-Pedagógico, Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar, que nos propusemos a analisar nesta pesquisa, ainda que aparecessem nas Semanas Pedagógicas na gestão de Beto Richa, assumiram caráter secundário dentro dessa modalidade de formação continuada.

As Semanas Pedagógicas de 2011-2013 assumiram mais um caráter operacional do que formativo. Noutros termos as Semanas Pedagógicas de fevereiro tiveram como principal característica o 'caráter tarefeiro', de levantamento de dados e exposição destes dados a SEED, via preenchimento de formulários e enquetes.

Durante esse período, a SEED deixou evidenciado o caráter dado à avaliação durante os encaminhamentos das Semanas Pedagógicas de fevereiro. A avaliação sob a perspectiva de assegurar a aprendizagem dos alunos foi uma forma que o governo encontrou de impor a avaliação interna com instrumento oficial próprio, o SAEP, seguindo a experiências de outros estados brasileiros e com o falso consentimento do coletivo de professores do Paraná no levantamento de índices de aprovação, reprovação e aprovação por conselho de classe, sob a promessa de melhorar os índices alcançados no Paraná.

A confirmação do instrumento de avaliação específico do Paraná recebeu o nome de SAEP, cuja finalidade é aferir a qualidade da educação pública do Paraná estabelecendo metas a serem superadas, sugerindo ranqueamento, monitoramento, culpabilidade.

Os documentos orientadores das Semanas Pedagógicas de fevereiro de 2011, apresentavam indicadores de avaliações externas de outros estados do Brasil como experiências de sucesso e um exemplo a ser seguido, além de todos os documentos das Semanas apresentarem em suas edições um direcionamento para necessidade da avaliação interna como direito do aluno aprender, como se este indicativo sozinho assegurasse a aprendizagem do aluno.

Como “compensação” dessa política educacional de monitoramento de notas e dos mais capazes, a SEED, após analisar as fragilidades da escola via formulários e planilhas impostas como tarefas obrigatórias, apresenta dois programas compensatórios. Esses programas foram lançados nas Semanas Pedagógicas, como um ato do governo diante da inoperância das escolas. O primeiro programa “Pais Presentes na Escola” traz a afirmação de que as escolas precisam ser melhor administradas, ter um projeto político-pedagógico claro (não se faz menção a linha teórica adotada), articular-se com as famílias, integrar-se à comunidade, para melhor atingir resultados positivos de sucesso. Representou a retomada dos preceitos de eficiência e eficácia, que implica tornar competentes os gestores, os servidores, de forma a atingir as metas e a excelência na gestão, sob o disfarce da gestão democrática. O segundo programa, o PAD - Plano de Ações Descentralizadas, que consiste na prática, na presença e no monitoramento constante dos núcleos de educação nas escolas, objetiva de certa forma averiguar o que possivelmente esteja sendo realizado de forma errada, buscando, em princípio, orientar a maneira adequada de gerir a escola, tanto no campo pedagógico como no administrativo. O que deveria ser um apoio, uma resposta às fragilidades em determinados campos do trabalho pedagógico, passou a ser uma orientação punitiva, registrada em atas dos NREs, em todas as escolas do Paraná.

Vale destacar que a SEED lança abertamente a retomada da pedagogia de projetos ao homenagear a poetiza paranaense Helena Kolody. Propõe na Semana Pedagógica de fevereiro de 2012, que essa temática faça parte do planejamento dos

professores, lança concurso, premiação, o que deixa claro o desvio do foco da função social da escola.

O pedagogo no governo Beto Richa, durante as Semanas Pedagógicas, além de colaborar com a organização da Semana, sofre com o “desvio de função”, porque passou boa parte da formação continuada, enviando formulários, questionários e tarefas para a SEED, conforme estabeleciam os documentos orientadores, de forma quase que mecânica, digitalizando as discussões, secretariando o monitoramento da SEED por meio destes documentos.

Houve a tentativa durante a Semana Pedagógica de fevereiro de 2012, da utilização de aplicativo de celular para leitura de textos disponibilizados para formação durante a Semana Pedagógica, contudo, a tentativa foi frustrada, posto que a maioria das escolas não possuem rede de internet de acesso tão fácil. O último investimento em equipamentos eletrônicos e redes de computadores, televisores, deu-se justamente na gestão anterior de Roberto Requião os quais, já ultrapassados, ainda são o único meio de facilitar o trabalho do professor e enriquecer a aula, por meio da “TV Laranja”, conhecida também como “TV Sukita” ou os laboratórios de informática.

A formação continuada essencial para a formação do professor assumiu caráter tarefairo/operacional, levando a falsa ideia de que todos os problemas da escola são unicamente de ordem pedagógica e que compete à comunidade escolar resolver e ao Estado fiscalizar.

Os documentos orientadores, os vídeos preparados para as Semanas Pedagógicas, confirmam a ideia e a convicção de que a criatividade do gestor escolar e dos professores está em inovar, em criar estratégias para que a escola seja a melhor entre as demais, pois já possuem o apoio dos pais, já possuem autonomia para gerir seus recursos. Ou seja, a falsa autonomia, os mínimos recursos. Caso o gestor, os professores e a própria comunidade não deem conta de “bem administrar” seus recursos e problemas, são responsabilizados, são ineficientes.

Evidenciam-se os pressupostos da escola/empresa, da necessidade de gerenciamento do espaço escolar e, conseqüentemente, de oferecer reflexões sobre esse “novo jeito de governar”, descaracterizando o espaço formador da Semana Pedagógica, que passou a pensar na formação empreendedora e na eficiência, sem linha teórica definida, ou melhor, muito bem definida: neoliberal, subserviente,

obediente, descomprometida com a real função da escola e desrespeitosa com seus profissionais.

Finalizamos nossa dissertação ressaltando que para compreendermos as Semanas Pedagógicas de fevereiro sem parecer simplificar a ação dos gestores no recorte subscrito e tampouco simplificar a análise das próprias Semanas de formação, por se tratar de uma pesquisa documental, buscamos identificar possíveis discrepâncias nos encaminhamentos dados durante as Semanas Pedagógicas, amparando-nos no momento histórico, social, econômico e político, e seus reflexos na formação de professores via Semana pedagógica de fevereiro por meio dos seus documentos orientadores.

De todas as modalidades de formação continuada oferecidas pelo estado do Paraná, e que são organizadas pela SEED, as Semanas Pedagógicas configuram como um meio eficiente para orientação e implementação de políticas educacionais e pedagógicas, por ser, seguramente, o meio de reunir com custo zero, o maior número de professores, equipe diretiva, funcionários e, por vezes, a comunidade escolar em seus locais de trabalho.

Podemos, nesta análise, afirmar que para a SEED o custo-benefício dessa formação torna-se muito barato, à medida que o Estado organiza seus encaminhamentos para as Semanas Pedagógicas, disponibiliza-os no *site* oficial do governo e, uma vez estando disponível, cada escola se responsabiliza de reproduzir o 'pacote' pronto, sem ônus para a mantenedora. E, ainda que restassem outras alternativas para o que é estabelecido pelos documentos orientadores, fica na perspectiva de cada gestor 'quebrar' a exigência formal da SEED, e organizar a Semana Pedagógica, bem como o ano letivo com características próprias.

REFERÊNCIAS

ABE. **Associação Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. Breve Histórico da ABE. Matéria publicada em 13 Dezembro 2009. Disponível em: <http://www.abe1924.org.br/> >. Acesso em 03 de junho de 2014.

AGUIAR, Márcia Ângela . SCHEIBE, Leda . **Formação e valorização *Desafios para o PNE 2011/2020***. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 4, n. 6, p. 77-90, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> acesso em 02 de março.

ARAÚJO, Abelardo Bento. **Avaliação da Educação Pública (Simave)** na busca pela qualidade da educação no Brasil.

ARIAS, Valéria. **A construção política do Plano Estadual de Educação do Paraná na gestão 2003-2006: controvérsias acerca do processo democrático no espectro do estado contemporâneo**. Curitiba, 2007. 182 f. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação , Universidade Federal do Paraná.

BOLMANN, Maria da Graça Nóbrega. **Revendo o Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/02.pdf> > Acesso em 02 de junho de 2014.

BOTTEGA, Maria Rita Decarli. **Formação de professores em serviço: aspectos para discussão**. REVISTA TRAMA- V.3 n.5- 1º Semestre de 2007-p.171-179. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Colegiado do Curso de Letras – Campus Marechal Cândido Rondon – PR. Disponível em: <www.unioeste.br/saber> Acesso em 06 de agosto de 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação. Lei n. 10.172/2001**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> > Acesso em 08 de abril de 2014.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB dez anos depois: reinterpretção sob diversos olhares**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CARVALHO, Magalhães Janete. **O não-lugar dos professores nos entre lugares de formação continuada**. Disponível em: < http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE28/RBDE28_09_JANETE_MAGALHAE_S_CARVALHO.pdf > Acesso em 22 de outubro de 2014.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. **A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica**. Ciên.educ. (Bauru), Bauru, v. 5, n.2, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v5n2/a08v5n2.pdf> Acesso em 13 de abril de 2014.

CHIMENTÃO, Lilian K. **O significado da formação continuada docente**. Trabalho apresentado no 4º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. Universidade Estadual de Londrina, PR, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigoco_moral2.pdf> Acesso em 08 de agosto de 2013.

CONED. **Plano Nacional de Educação - Proposta da Sociedade Brasileira. Consolidado na Plenária de Encerramento do II Congresso Nacional de Educação**. Belo Horizonte/MG, 9 de novembro de 1997. Disponível em <[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/II%20PNE%20%20proposta%20da%20sociedade%20brasileira%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/II%20PNE%20%20proposta%20da%20sociedade%20brasileira%20(1).pdf)>. Acesso em 02 de junho de 2014.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **O processo de formação continuada dos professores do oeste do Paraná: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa**. Tese de doutorado. UEL 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/portal/frmOpcao.php?opcao=http://www.bibliotecadigital.uel.br/teses_dissertacoes.php> Acesso em 13 de maio de 2014.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. 10ª edição. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

DIAS, Simone Chaves. Políticas públicas de formação continuada de professores: a experiência do município de Itaguaí. Universidade Estácio de Sá Programa de Pós-graduação em Educação. Dissertação. Rio de Janeiro. 2012. 82f.

DIAS, Luis Otavio. **TV multimídia: uma tela de oportunidades para a educomunicação nas escolas públicas do Paraná**. Dissertação. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/27657/R%20-%20D%20-%20DIAS,%20LUIS%20OTAVIO.pdf?sequence=1>> Acesso em 24 de jul 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: Ed. UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 344 p.

DUARTE, Luzia Franco. VIRIATO, Edaquirar Orquizas. **Análise das políticas de formação continuada no estado do Paraná (2003-2010)**: Algumas proposições. Artigo apresentado na ANPESUL na UCS 2012. Disponível em <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3150/176>> Acesso em 12 de setembro 2013.

_____, Luzia Franco. VIRIATO, Edaquirar Orquizas. **Programa de desenvolvimento educacional no Paraná**: Questões históricas, políticas e pedagógicas. Artigo apresentado no Seminário de Pesquisa PPE – UEM- 2012. Disponível em <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/co_01/024.pdf> Acesso em 11 de setembro 2013.

FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. In: Rev. Bras. Educ. 2011, vol. 16, n. 46.

GODOY, Gislane Aparecida Valadares de; BOGATSCHOV, Darlene Novacov; FERREIRA, Gesilaine Mucio; VOLSI, Maria Eunice França. **Políticas públicas para a formação continuada de professores/gestores em educação no Estado do Paraná no período de 2003 A 2010**. In: **Anais do VIII Seminário do Trabalho: Trabalho, educação e políticas sociais no séc. XXI**. UNESP - Marília, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/politicas_publicas_para.pdf>. Acesso em: 23 de julho de 2014

GOIÁS. Portal da avaliação. **Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO)**. Disponível em < <http://www.saego.caeduff.net/> > Acesso 22 de maio de 2015.

HOTZ, Celso. **Estado e política educacional no Brasil (1979-1989)**. Cascavel, PR [s. n.], 2008. 200f.

Kuenzer, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. Educ. Soc. v.28 n.100 Campinas out. 2007.

KÜNZLE, Maria Rosa Chaves. SCHONRR, Giselle Moura (org). Secretaria Educacional da APP-Sindicato. **LDB: Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96. Análise elaborada pelo Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública Gratuita e Universal**. 2. Ed. Curitiba: Popular, 2004 .

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem; visão geral**. Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo, São Paulo, publicado no caderno do Colégio Uirapuru, Sorocaba, estado de São Paulo, por ocasião da Conferência: Avaliação da Aprendizagem na Escola, Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP, 8 de outubro de 2005. Disponível em: < http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_entrev_paulo_camargo_2005.pdf > Acesso : 25 de maio de 2015.

MELO, José Ferreira. **Análise da presença do estado neoliberal nas políticas públicas para educação no Estado do Paraná nas gestões de Jaime Lerner (1995-2002) e início do governo Beto Richa (2011)**. Artigo apresentado XIII Congresso de Educação do Norte Pioneiro. UENP - Campus Jacarezinho, 2013. Disponível em < http://www.cj.uenp.edu.br/files/Eventos/congressoeducacao/2013/anais/Anais_2013/10.pdf > Acesso 21 de maio 2015.

MICHELON, Edimor Antonio. ZANARDINI, Isaura Monica Souza. ROSA, Marcia Sabina. **Uma análise das políticas de gestão escolar no Paraná e no Brasil entre os anos de 1980 e 2006.** Jornada do HISTEDBR: Anais da VII Jornada do HISTEDBR, 2007. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/GT2%20PDF/UMA%20AN%C1LISE%20DAS%20POL%CDTICAS%20DE%20GEST%C3O%20ESCOLAR%20NO%20PARAN%C1%20E%20NO%20BRASIL.pdf> Acesso em 29 de maio de 2015.

MORAES, Denise Rosana da Silva ; GOMES, Iara de Oliveira; TERUYA, Teresa Kazuko . Formação continuada de professores e professoras: O PDE/PR. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.43, p. 183-201, set 2011. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art13_43.pdf> Acesso em 15 maio 2015.

NADAL, Beatriz Gomes. **Política Educacional Paranaense para formação de professores: um olhar a luz dos textos políticos.** Artigo apresentado Simpósio em 2007. Disponível em <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/47.pdf>

_____. **A gestão do trabalho pedagógico no contexto das políticas paranaenses.** 2008. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/654_777.pdf> Acesso em 10/09/13.

NIEMANN, Flávia de Andrade. BRANDOLI, Fernanda. **Jean Piaget: um aporte teórico para o construtivismo e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática.** 2012 . ANPED/SUL. Disponível em <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/770/71>>. acesso em 04 de junho de 2014.

NISKIER, Arnaldo. **A nova Lei da Educação.** Editora Consultor: São Paulo, 1997.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Os Sentidos da Formação Contínua de Professores.** O Mundo do Trabalho e a Formação de Professores no Brasil. Tese de Doutorado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. 2000.

OLIVEIRA, Madalena Alves Vieira de. Formação Continuada na escola pública e suas relações com a organização do trabalho docente. Dissertação. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação. Belo Horizonte. 2008.

PAIVA, Gabriel de Abreu Gonçalves de. **Evolução das despesas com manutenção e desenvolvimento da educação superior no governo Requião (2003-2006).** Monografia de Especialização em História da Educação Brasileira. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010. Disponível em:

<http://www.unioeste.br/projetos/histedopr/monografias/3turma/monografiaGabriel.pdf>
Acesso em: 22 jul. 2014.

PARANÁ. **Deliberação 02/2002.** Disponível em:<
[http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/4f92cce4f4a2531003256c1d0049bba4/\\$FILE/h8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30cg_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/4f92cce4f4a2531003256c1d0049bba4/$FILE/h8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30cg_.pdf) Acesso em 24 jul.2014.

PARANÁ. **Lei Complementar 103/2004.** Institui o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Paraná, 2004.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação – PEE PR:** Uma construção coletiva. Curitiba: SEED, 2005. (Versão preliminar).

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Instrução nº 05/2007.** Disponível em:<
<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao052007sued.pdf> >
Acesso em 25 jul.2014.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Reflexões para a implementação do projeto político-pedagógico.** Semana Pedagógica de Fevereiro de 2007. Curitiba: SEED, 2007.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Estudos para a organização e elaboração do plano de ação da escola.** Semana Pedagógica de Fevereiro de 2008. Curitiba: SEED, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Estudos para discussão sobre concepção de currículo e organização da prática pedagógica.** Semana Pedagógica de Fevereiro de 2009. Curitiba: SEED, 2009.

PARANÁ (a). **Plano de Metas 2011-2014 Beto Richa.** Plano de Governo. Carlos Alberto Richa. Curitiba. 2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **As necessidades da escola a partir de seus limites e avanços.** Semana Pedagógica de Janeiro de 2010. Curitiba: SEED, 2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações Gerais.** Semana Pedagógica de Fevereiro de 2011. Curitiba: SEED, 2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Escola Pública: um espaço para promoção da aprendizagem.** Semana Pedagógica de Fevereiro de 2012. Curitiba: SEED, 2012.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Planejamento Educacional e Avaliação: Por uma educação de qualidade.** Semana Pedagógica de Fevereiro de 2013. Curitiba: SEED, 2013.

PASINI, Juliana Fatima Serraglio. **Políticas de Formação de Professores no Município de Foz do Iguaçu – PR.** Cascavel, 2012. 168f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – PPGÉ, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Disponível em < <http://200.201.88.199/portalpos/media/File/educacao/Dissertacao%20JULIANA%20.pdf> > acesso em 11 de maio 2015.

PERNAMBUCO. **Sistemas de Informações da Educação de Pernambuco.** Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco- SAEPE. Disponível em < <http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5912> > Acesso em 22 de maio de 2015.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva de professor: profissionalização e razão pedagógica.* Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETRAS, Jaime. Os fundamentos do neoliberalismo. In: RAMPINELLI, Weldir (Orgs.). *No fio da navalha: crítica das reformas neoliberais de FHC.* São Paulo: Xamã, 1997, p. 15-38.

PORTAL DIA-A-DIA EDUCAÇÃO.(a) **Mensagem do governador e do secretário de educação Flávio Arns-** Fevereiro de 2011. Disponível em < <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/debaser/singlefile.php?id=24206> > Acesso 21 de maio 2015.

PORTAL DIA-A-DIA. Palestra Renato Casagrande: Gestão Escolar. 2013. Disponível em: < <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/debaser/singlefile.php?id=24039> > Acesso 05 de junho).

ROCHA, Vanessa Camargo. **Tempos de Superação para Educação Paranaense?** Dissertação. 154f. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina. 2011.

ROCHA, Luciene Martins Ferreira. **A concepção de formação continuada nos programas da União e repercussões no âmbito municipal.** Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS : UFGD, 2010. 139f. Disponível em <

< <http://www.ufgd.edu.br/faed/mestrado-educacao/downloads/dissertacao-de-luciene-martins-ferreira-rocha> > Acesso 05 de junho.

SANTOS, B.S. **As tensões da modernidade**. In Fórum Social Mundial. Porto Alegre, 2001.

SAPELLI, M. L. S. **Políticas educacionais do Governo Lerner no Paraná (1995 – 2002)**. Cascavel-PR: Gráfica Igol, 2003.

SÃO PAULO. **Sistema de avaliação**. Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>> Acesso em 22 de maio de 2015.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política**: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jan. 2005. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>>. Acesso em: 27 Mai. 2015. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/9769>.

SHIROMA, Eneida Oto. **A formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização**. Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.2 AGOSTO. 2011. ISSN: 1809-3876. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6778/4905>> Acesso em: 13Junho.2015.

SOUSA, Silmara Eliane. **A Gestão Educacional no Paraná 2011-2013**. Dissertação. Mestrado em Educação. Unioeste. Cascavel, 2013.

SUDBRACK, Edite Maria. **Rosa-dos-ventos: traços da formação docente pós LDB**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TORRES, Aparecida Dias de Oliveira; MALTA, Valéria Duarte. **Gestão de Políticas Públicas na Educação Básica e os Planos de Educação: uma questão de planejamento de ações integradas**. 2014. Disponível em <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/AparecidaDiasdeOliveiraTorres_GT5_Integral.pdf> acesso 03 de março de 2015.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. **A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da pós-modernidade**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 245-270, jan. 2007. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1637>>. Acesso em: 05 Mai. 2014. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/1637>.

ANEXOS

Semana Pedagógica

ANEXO
03



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO
Secretaria da Educação

Secretaria de Estado da Educação do Paraná
Av. Água Verde, 2140 - Vila Izabel - CEP 80240-900 - Curitiba

DIAGNÓSTICO: ANÁLISE DA REALIDADE ESCOLAR A PARTIR DO PDE INTERATIVO

Dimensão 1 – Indicadores e taxas

1.1 Ideb

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é calculado com base no desempenho do estudante e nas taxas de aprovação e abandono. Assim, para que o Ideb de uma escola ou rede aumente, é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula (Adaptado do *Manual do PDE Interativo*, jun. 2012, p. 20). É importante ressaltar que o Ideb por escola só pode ser analisado pelo Ensino Fundamental, pois o índice apresentado para o Ensino Médio é somente amostral.

| Ideb da escola | Ideb observado | | Meta |
|----------------|----------------|------|------|
| | 2009 | 2011 | 2013 |
| | | | |

| Perguntas | Sim | Não | Não se aplica |
|--|-----|-----|---------------|
| 1) Observando os dados, responda: o Ideb da escola vem melhorando nas duas últimas medições (desconsidere a meta)? | | | |
| 2) Há evidências de que a meta do Ideb será alcançada/superada pela escola? | | | |
| Qual(is) é(são) a(s) evidência(s)? | | | |

1.2 Taxas de rendimento

Analise os dados previamente preenchidos de cada indicador, fazendo a crítica por nível e modalidade de ensino ofertado. Depois, responda às perguntas:

| Indicadores | | | | | | | | | | | | | |
|--------------|-------|-----------|------|------|----------------------------------|------|------|------------|------|------|-----------------|------|------|
| | | APROVAÇÃO | | | APROVAÇÃO POR CONSELHO DE CLASSE | | | REPROVAÇÃO | | | ABANDONO/EVASÃO | | |
| Ano | Série | 2010 | 2011 | 2012 | 2010 | 2011 | 2012 | 2010 | 2011 | 2012 | 2010 | 2011 | 2012 |
| FUNDA MENTAL | 1º | | | | | | | | | | | | |
| | 2º | | | | | | | | | | | | |
| | 3º | | | | | | | | | | | | |
| | 4º | | | | | | | | | | | | |
| | 5º | | | | | | | | | | | | |
| | 6º | | | | | | | | | | | | |
| | 7º | | | | | | | | | | | | |
| | 8º | | | | | | | | | | | | |
| | 9º | | | | | | | | | | | | |
| S. MÉDIO | 1ª | | | | | | | | | | | | |
| | 2ª | | | | | | | | | | | | |
| | 3ª | | | | | | | | | | | | |

| Perguntas | Sim | Não | Não se aplica |
|--|-----|-----|---------------|
| 1) Os dados de aprovação demonstram elevação em todos os anos? | | | |
| 2) A partir de uma análise mais detalhada dos índices de reprovação é possível identificar as disciplinas que apresentam a maior taxa? | | | |
| 3) Existe algum histórico de necessidades educacionais especiais em relação aos alunos reprovados? | | | |
| 4) Há indícios de melhoria do trabalho desenvolvido no decorrer dos anos? | | | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| 5) A taxa de abandono/evasão tem diminuído nas duas últimas medições? | | | |
| 6) Quanto ao abandono/evasão, a escola realiza constantemente os encaminhamentos ao Programa FICA? | | | |
| 7) Houve resgate dos alunos evadidos no decorrer do ano letivo de 2012? | | | |
| 8) Existe algum encaminhamento quanto aos dados referentes à aprovação por Conselho de Classe? | | | |
| Especifique os encaminhamentos realizados em relação aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais: | | | |
| Especifique os procedimentos realizados com os alunos que evadiram e foram resgatados no decorrer do ano: | | | |
| Especifique os encaminhamentos realizados com os alunos aprovados por Conselho de Classe: | | | |

1.3 Prova Brasil

São avaliações para diagnóstico e avaliação da qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro. Nos testes aplicados na 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos) do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio (de forma amostral), os estudantes respondem a questões de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e de Matemática, com foco na resolução de problemas. (Adaptado do *Manual do PDE Interativo*, jun. 2012, p. 20).

É importante ressaltar que, assim como foi explicado em relação ao Ideb, o Ensino Médio participa das avaliações de forma amostral, o que não permite a análise da escola.

Verifique as médias de desempenho nessas avaliações e responda às perguntas:

| ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS | | | |
|------------------------------------|--------|--------|--------|
| Língua Portuguesa | | | |
| | 2007 | 2009 | 2011 |
| Brasil | 171,40 | 186,22 | 190,58 |
| Paraná | 175,96 | 196,98 | 189,56 |
| Escola | | | |

| ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS | | | |
|------------------------------------|--------|--------|--------|
| Matemática | | | |
| | 2007 | 2009 | 2011 |
| Brasil | 189,14 | 207,12 | 209,63 |
| Paraná | 192,95 | 219,36 | 215,36 |
| Escola | | | |

| ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS | | | |
|----------------------------------|--------|--------|--------|
| Língua Portuguesa | | | |
| | 2007 | 2009 | 2011 |
| Brasil | 228,93 | 239,74 | 243,00 |
| Paraná | 229,96 | 246,23 | 243,19 |
| Escola | | | |
| Matemática | | | |
| | 2007 | 2009 | 2011 |
| Brasil | 240,56 | 242,87 | 250,64 |
| Paraná | 241,63 | 250,74 | 251,73 |
| Escola | | | |

| Perguntas | Sim | Não | Não se aplica |
|--|-----|-----|---------------|
| 1) Os resultados de Língua Portuguesa na Prova Brasil demonstram evolução nas duas últimas medições? | | | |
| 2) Os resultados de Matemática demonstraram evolução nas duas últimas medições? | | | |
| 3) Como o conjunto das disciplinas influencia nos resultados da Prova Brasil, sabendo-se que esta tem como foco o trabalho com a leitura na disciplina de Língua Portuguesa? | | | |
| 4) Como o conjunto das disciplinas influencia nos resultados da Prova Brasil, sabendo-se que esta tem como foco o trabalho com a resolução de problemas na disciplina de Matemática? | | | |

Dimensão 2 – Distorção e aproveitamento

A partir desta dimensão, trabalharemos com uma escala de representação da análise com a seguinte descrição:

- 1 – Sempre
2 – Na maioria das vezes
3 – Raramente
4 – Nunca

2.1 Matrícula

Comparando com a tabela que traz os parâmetros do número de matrículas estipulado pelo Conselho Nacional de Educação e os dados de matrícula da escola, responda às perguntas:

| Parâmetros CNE | | |
|----------------|--|----------------------|
| Localização | Etapa | Estudantes por turma |
| Urbana | Creche | 13 |
| Urbana | Ensino Fundamental – Anos Iniciais | 24 |
| Urbana | Ensino Fundamental – Anos Finais | 30 |
| Rural | Ensino Fundamental - Escola do campo - Anos Iniciais | 15 |
| Rural | Ensino Fundamental - Escola do campo - Anos Finais | 25 |
| Urbana | Ensino Médio | 30 |
| Urbana | Pré-escola | 22 |

| Perguntas | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| 1) Existem turmas com número de matrículas superior aos parâmetros do CNE? | | | | |
| 2) Neste momento, alguma turma apresenta excesso de vagas? | | | | |
| 3) Existem turmas com superlotação? | | | | |

2.2 Distorção idade-série

| Perguntas | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| 1) A escola organiza as turmas com critérios de reprovação? | | | | |
| 2) A escola realiza ações que minimizam os problemas de distorção idade-série? | | | | |
| 3) A escola oferece acompanhamento especial para estudantes em distorção idade-série? | | | | |
| Especifique o acompanhamento da questão 3 em caso afirmativo. | | | | |

2.3 Aproveitamento escolar

| Perguntas | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| 1) A escola desenvolve ações que incentivam a permanência dos estudantes, desestimulando o abandono? | | | | |
| 2) A escola realiza ações orientadas para os alunos reprovados ou que foram aprovados por Conselho de Classe? | | | | |
| 3) A escola reconhece e estimula as turmas com melhores desempenhos? | | | | |
| Se positivas as respostas das questões 2 e 3, especifique as ações. | | | | |

2.4 Áreas do conhecimento

| Perguntas | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| 1) As disciplinas críticas recebem maior atenção por parte da escola e dos professores? | | | | |
| 2) Os alunos com dificuldades de aprendizagem recebem auxílio, estímulo e apoio para atingir os patamares de aprendizagem esperados? | | | | |
| 3) A escola oferece horários diferenciados para acompanhamento dos alunos nas disciplinas que apresentam resultados críticos? | | | | |
| Se positiva a resposta da questão 2, especifique as ações: | | | | |

Dimensão 3 – Ensino-Aprendizagem

3.1 Planejamento Pedagógico

| Perguntas | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| 1) O(s) método(s) de ensino adotado(s) te(ê)m se mostrado adequado(s) para que os estudantes aprendam efetivamente? | | | | |
| 2) O tempo previsto para cada aula sempre é claramente definido e seguido pelos professores? | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 3) A escola conhece e utiliza as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica do Estado do Paraná (DCE)? | | | | |
| 4) Os professores utilizam os conteúdos definidos e seriados da Proposta Pedagógica Curricular para o trabalho em sala de aula? | | | | |
| 5) Os professores utilizam o Livro Didático sequencialmente? | | | | |
| 6) Os professores do ano corrente têm conhecimento dos conteúdos que foram efetivamente trabalhados no ano anterior? | | | | |
| 7) As expectativas de aprendizagem a serem alcançadas pelos estudantes são claramente definidas? | | | | |
| 8) A escola oferece apoio aos professores para implementação do currículo? | | | | |
| 9) Os debates sobre o currículo, analisados em uma perspectiva mais ampla, envolvem temas relativos a conhecimentos escolares, procedimentos pedagógicos, relações sociais, valores e a identidade dos estudantes? | | | | |
| 10) O desenvolvimento do currículo está articulado à formação integral do sujeito e à função social da escola? | | | | |
| 11) No processo de elaboração da Proposta Pedagógica Curricular, a escola promove o diálogo com a comunidade e incorpora seus saberes como ponto de partida? | | | | |
| 12) A equipe escolar utiliza os resultados das avaliações para fazer revisões no currículo? | | | | |
| 13) Os professores fazem uma avaliação diagnóstica no início de cada ano/série? | | | | |
| 14) O(A) diretor(a) e os professores sempre sabem quantos e quais estudantes estão em dificuldades em cada disciplina? | | | | |
| 15) Os dados, arquivos e relatórios sobre o desempenho dos estudantes sempre são coletados e analisados criticamente? | | | | |
| 16) A avaliação do processo educativo é adequado aos objetivos de ensino-aprendizagem? | | | | |
| 17) São aplicados diferentes instrumentos de avaliação e proporcionadas situações de aprendizagem variadas? | | | | |
| 18) A escola utiliza a avaliação formativa e processual com predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos? | | | | |
| 19) A escola estabelece critérios para o processo de avaliação? | | | | |
| 20) Tendo em vista a complexidade do processo de aprendizagem, a escola considera os prejuízos que a repetência pode causar na trajetória dos estudantes? | | | | |

3.2 Tempo de aprendizagem

| Perguntas | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---------|---|---------|---|
| 1) Os eventos escolares e os assuntos administrativos são organizados e tratados com um mínimo de interrupção das aulas? | | | | |
| 2) A escola segue o Projeto Político-Pedagógico, que orienta o processo de ensino-aprendizagem? | | | | |
| 3) A escola assegura aos estudantes o direito à carga horária mínima anual de 800 horas-relógio? | | | | |
| 4) A escola assegura aos estudantes o direito à jornada diária mínima de 4 horas e o mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar? | | | | |
| 5) As aulas iniciam e terminam no horário? | | | | |
| 6) O tempo dos estudantes na escola sempre é dedicado prioritariamente às atividades de aprendizagem? | | | | |
| 7) Durante às aulas, os professores sempre se concentram nas atividades de ensino? | | | | |
| 8) A escola desenvolve ações de ampliação de jornada escolar? | () Sim | | () Não | |
| 9) Se não, justifique os motivos: () Não possui espaço físico. () Não dispõe de profissionais para coordenar as atividades. () Não dispõe de recursos materiais. () Outro. Quais? _____ | | | | |

Dimensão 4 – Gestão

4.1 Direção

| Perguntas | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| 1) O(A) diretor(a) permanece na escola durante o período de atividades escolares? | | | | |
| 2) A direção esclarece as atribuições individuais e expressa a sua expectativa em relação aos membros da equipe escolar? | | | | |
| 3) O(A) diretor(a) envolve-se nas atividades organizadas? | | | | |
| 4) O colegiado da escola conhece o Projeto Político-Pedagógico (PPP), a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e o Regimento Escolar para discutir com a Comunidade Escolar? | | | | |
| 5) A direção organiza espaço e tempo para que os membros da equipe escolar se reúnam, troquem experiências, estudem e planejem? | | | | |
| 6) A direção participa das assembleias escolares, supervisionando o bom andamento dos trabalhos? | | | | |

4.2 Processos

| Perguntas | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| 1) Os estudantes que apresentam dificuldade de aprendizagem recebem encaminhamentos e acompanhamentos diferenciados? | | | | |
| 2) A equipe pedagógica e a direção acompanham a prática dos professores de acordo com o PPP, PPC e Plano de Trabalho Docente (PTD)? | | | | |
| 3) A equipe pedagógica orienta e oferece suporte para que o PPP, PPC e PTD sejam implementados? | | | | |
| 4) O PTD é reorganizado ao longo do ano letivo? | | | | |
| 5) A equipe escolar utiliza os resultados de testes e relatórios de avaliação para localizar problemas potenciais e propor soluções? | | | | |
| 6) A equipe escolar mantém como foco o processo de ensino-aprendizagem com relação ao trabalho realizado na escola? | | | | |
| 7) O diretor e os professores realizam conjuntamente o planejamento anual/semestral da escola? | | | | |
| 8) A escola define conjuntamente seus objetivos, metas e estratégias e os planos de ação para alcançá-los? | | | | |
| 9) O diretor, a equipe pedagógica e os professores são capazes de citar as metas e os objetivos da escola? | | | | |
| 10) Os processos da escola são gerenciados com o auxílio de indicadores? (dados de aprovação, reprovação, evasão, entre outros). | | | | |
| 11) As tarefas, os livros e os materiais a serem utilizados são preparados antes do início das aulas? | | | | |
| 12) Os problemas de comportamento e indisciplina são resolvidos na sala de aula, sem necessidade de encaminhar os estudantes à direção? | | | | |
| 13) A escola adota procedimentos administrativos bem definidos? | | | | |
| 14) As atividades e processos desenvolvidos na escola são documentados e organizados em arquivos? (atas, registros dos alunos, reuniões, entre outros). | | | | |
| 15) A escola utiliza o Regimento Escolar? | | | | |
| 16) A escola utiliza o Regimento Escolar como instrumento de exercício da Gestão Democrática? | | | | |
| 17) As normas relativas a atrasos e faltas são aplicadas tanto para professores e funcionários, quanto para estudantes? | | | | |
| 18) A rotatividade de professores, funcionários e equipe pedagógica, nos últimos anos, tem prejudicado o desempenho da escola? | | | | |
| Caso a resposta à pergunta 18 for positiva, especifique como. | | | | |

4.3 Finanças

Existem duas informações essenciais para o diagnóstico da gestão financeira da escola: a indicação das fontes (se os recursos recebidos são de origem estadual, federal, de captação própria, entre outros, e o valor de cada um deles) e da aplicação desses recursos (o valor aplicado em capital e custeio a partir de cada recurso indicado).

| Fonte* | Programa** | Valor Capital | Valor Custeio | Valor Integral |
|--------------------|------------|---------------|---------------|----------------|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| Total Geral | | | | |

* Federal, Estadual, Outras.

** Ex.: Fundo Rotativo, PDDE, APMF, Cantina Escolar, Programa Mais Educação, entre outros.

| Perguntas | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| 1) A direção é capaz de demonstrar que os insumos escolares adquiridos com os recursos provindos do governo, da comunidade e dos pais são alocados de acordo com as necessidades detectadas pela escola? | | | | |
| 2) A direção tem objetivos claros para a aplicação dos recursos financeiros disponíveis, efetuando os gastos de acordo com os procedimentos legais? | | | | |
| 3) Os objetivos para a aplicação dos recursos financeiros são definidos a partir do foco no processo de ensino-aprendizagem? | | | | |
| 4) A direção registra e divulga, de forma apropriada, os gastos efetuados pela escola? | | | | |
| 5) A direção controla os gastos que a escola faz de forma adequada e transparente? | | | | |
| 6) O Plano de Aplicação é feito com a colaboração do colegiado? | | | | |

Dimensão 5 – Comunidade Escolar

5.1 Estudantes

| Perguntas | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| 1) Os estudantes são ativamente engajados nas atividades de sala de aula? | | | | |
| 2) Os estudantes realizam as atividades escolares solicitadas pelos professores, em sala de aula e em casa? | | | | |
| 3) Os estudantes têm clareza dos conteúdos e do grau de expectativa da aprendizagem que se espera deles? | | | | |
| 4) Os estudantes têm consciência de sua participação na conservação do patrimônio escolar? | | | | |
| 5) A escola considera a possibilidade dos estudantes se autoavaliarem, em situações específicas? | | | | |
| 6) A escola incentiva ações de voluntariado e protagonismo juvenil? | | | | |
| 7) A escola apoia e estimula a atuação do Grêmio Estudantil? | | | | |
| 8) Os estudantes apresentam iniciativas para realização de eventos ou campanhas junto à comunidade? | | | | |
| 9) A escola realiza referendos ou consulta aos estudantes sobre temas de interesse coletivo? | | | | |
| 10) Os estudantes com dificuldades de aprendizagem relacionadas a problemas de saúde recebem acompanhamento adequado? | | | | |
| 11) A escola desenvolve ações de cuidado aos estudantes com sinais de quadro de desnutrição e/ou obesidade e/ou distúrbios alimentares? | | | | |
| 12) A escola desenvolve ações voltadas para a prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas? | | | | |
| 13) A escola desenvolve ações voltadas para a saúde sexual, reprodutiva e prevenção das DST - Doenças Sexualmente Transmissíveis / Aids? | | | | |

5.2 Docentes

| Perguntas | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| 1) Os professores explicam aos estudantes os objetivos de aprendizagem numa linguagem simples e clara? | | | | |
| 2) Os professores estimulam a curiosidade e o interesse dos estudantes, relacionando o conteúdo da lição com coisas relevantes do dia a dia? | | | | |
| 3) O PTD do professor contém as informações necessárias sobre os conteúdos, como ensiná-los, como avaliá-los? | | | | |
| 4) Os professores dispõem de um plano de aula pronto quando os estudantes entram na sala de aula? | | | | |
| 5) Os professores são preparados para planejar, adequadamente, o trabalho específico com as diferentes faixas etárias? | | | | |
| 6) Os professores consideram-se capazes de ensinar bem? | | | | |
| 7) Os professores sentem-se à vontade com diferentes recursos didáticos, integrando-os às atividades de sala de aula? | | | | |
| 8) Os professores consideram o seu trabalho significativo? | | | | |
| 9) Os professores fazem elogios e críticas construtivas aos estudantes em sala de aula? | | | | |
| 10) Os professores demonstram ter domínio dos conteúdos a serem trabalhados? | | | | |
| 11) Os professores participam de cursos de formação continuada, demonstrando empenho no seu desenvolvimento profissional? | | | | |

5.3 Demais profissionais

| Perguntas | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| 1) A equipe escolar dispõe de tempo para trocar ideias entre si sobre questões específicas das funções desenvolvidas, pensando na melhoria do processo? | | | | |
| 2) A equipe escolar trabalha em conjunto para tratar de questões de interesse da escola? | | | | |
| 3) A equipe escolar avalia o desempenho de seu pessoal e o da escola como um todo, bem como o seu esforço para mudança? | | | | |
| 4) A equipe escolar trabalha de forma cooperativa e harmoniosa? | | | | |
| 5) Docentes e não docentes demonstram entusiasmo no desempenho de suas funções? | | | | |
| 6) A equipe escolar aceita inovações e se mostra envolvida em processos de mudança? | | | | |
| 7) A direção trata abertamente as questões relacionadas às oportunidades de capacitação e aperfeiçoamento? | | | | |
| 8) A equipe da escola se sente valorizada e respeitada por pais, estudantes e pelos profissionais da escola? | | | | |

5.4 Pais e comunidade

| Perguntas | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| 1) A escola se comunica com os pais e a comunidade? | | | | |
| 2) Os pais entram em contato com o diretor e equipe pedagógica por iniciativa própria? | | | | |
| 3) A escola promove eventos pedagógicos e culturais que permitam contato entre pais e professores? | | | | |
| 4) A equipe escolar procura informar e convocar os pais durante todo o processo educativo? | | | | |
| 5) A comunidade escolar é informada sobre os resultados e desempenho da escola (Ideb, Prova Brasil, aprovação, reprovação, abandono e outros indicadores)? | | | | |
| 6) A comunidade é informada sobre os objetivos e projetos da escola? | | | | |
| 7) Os pais e a comunidade mostram-se satisfeitos em relação aos resultados da escola? | | | | |
| 8) Os pais são informados sobre os resultados dos seus filhos nas avaliações qualitativas realizadas pela escola? | | | | |
| 9) A equipe escolar incentiva os pais a acompanharem o progresso de seus filhos? | | | | |
| 10) Os pais acompanham os deveres de casa dos filhos? | | | | |
| 11) A escola promove reuniões entre pais e professores para discutir questões relativas à melhoria do desempenho dos estudantes? | | | | |
| 12) Os pais comparecem e participam das reuniões para as quais são convidados? | | | | |
| 13) A comunidade contribui voluntariamente com a escola? | | | | |
| 14) A escola se mantém aberta nos finais de semana para que a comunidade possa usufruir das suas dependências (salas, pátio, quadras de esporte, biblioteca, etc.)? | | | | |
| 15) Qual a periodicidade com que o Conselho Escolar se reúne? <input type="checkbox"/> Semanal <input type="checkbox"/> Mensal <input type="checkbox"/> Bimestral <input type="checkbox"/> Trimestral <input type="checkbox"/> Semestral <input type="checkbox"/> Anual <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____ | | | | |
| 16) O Colegiado ou Conselho sempre define e/ou valida os processos pedagógicos, financeiros e administrativos da escola? | | | | |
| 17) Os processos de ensino, aprendizagem e gestão participativa atendem ao que foi definido e validado pelo Colegiado ou Conselho? | | | | |
| 18) O Colegiado ou Conselho acompanha a gestão financeira da escola? | | | | |
| 19) A direção submete o planejamento à aplicação dos recursos financeiros ao Colegiado ou Conselho Escolar, bem como à prestação de contas dos gastos efetuados? | | | | |
| 20) O Colegiado ou Conselho apresenta sugestões e críticas destinadas a melhorar os resultados da escola? | | | | |

Dimensão 6 – Infraestrutura

6.1 Instalações

| Perguntas | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| 1) A escola utiliza ou adapta espaços fora da sala de aula para a realização de atividades diversificadas? | | | | |
| 2) A escola realiza ações de manutenção e conservação de suas instalações físicas? | | | | |
| 3) As instalações da escola são adaptadas para estudantes com deficiência? | | | | |
| 4) As condições mínimas de conforto ambiental nas diversas dependências da escola são atendidas? | | | | |

Semana Pedagógica

ANEXO
04



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO
Secretaria da Educação

www.educacao.pr.gov.br

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL: GRANDES DESAFIOS E PLANOS DE AÇÃO POR DIMENSÃO.

1 Plano Geral

Como forma de darmos continuidade ao trabalho realizado, analisaremos criticamente, a partir de agora, o que foi discutido para elencar os dois principais problemas encontrados em cada dimensão⁴⁷ avaliada e suas possíveis causas.

Para isso, preencha o quadro abaixo:

| Dimensão | | Problemas identificados | Possíveis causas |
|--------------------------------|---|-------------------------|------------------|
| 2 – Distorção e aproveitamento | 1 | | |
| | 2 | | |
| 3 – Ensino e aprendizagem | 1 | | |
| | 2 | | |
| 4 – Gestão | 1 | | |
| | 2 | | |
| 5 – Comunidade escolar | 1 | | |
| | 2 | | |
| 6 - Infraestrutura | 1 | | |
| | 2 | | |

1.1 Grandes desafios

⁴⁷ Faremos o levantamento dos principais problemas a partir da dimensão 2, pois a dimensão 1 será utilizada para o estabelecimento de grandes desafios.

Os grandes desafios referem-se aos resultados que a escola pretende alcançar no fim desse ano de trabalho. No entanto, é necessário ressaltar que o coletivo precisa ser bastante realista, pois os desafios e metas não podem nem ser muito 'fáceis' de alcançar, nem tão 'difíceis', a ponto de desestimular a equipe quanto à realização do trabalho.

Escola: _____

NRE: _____ Município: _____

Recursos totais previstos para 2013: _____

Total Capital: _____ Total Custeio: _____

| Nível/Modalidade | | Indicadores | % 2012 | Meta para 2013 |
|--------------------|------------------------|----------------------------------|--------|----------------|
| ENSINO FUNDAMENTAL | Anos Iniciais | Aprovação | | |
| | | Aprovação por Conselho de Classe | | |
| | | Reprovação | | |
| | | Abandono/Evasão | | |
| | Anos Finais | Aprovação | | |
| | | Aprovação por Conselho | | |
| | | Reprovação | | |
| | | Abandono/Evasão | | |
| ENSINO MÉDIO | Aprovação | | | |
| | Aprovação por Conselho | | | |
| | Reprovação | | | |
| | Abandono/Evasão | | | |

Dimensão 2 – Distorção e aproveitamento

Problema 1: _____

| Estratégia: | Ação | | | | | | |
|--------------|------|------|--------|--------------|---------|--------------------|-----------------|
| | Ação | Qtd. | Objeto | Detalhamento | Período | Recurso | Bens e serviços |
| Responsável: | | | | | | () Sim () Não | |

Dimensão 2 – Distorção e aproveitamento

Problema 2: _____

| Estratégia: | Ação | | | | | | |
|--------------|------|------|--------|--------------|---------|--------------------|-----------------|
| | Ação | Qtd. | Objeto | Detalhamento | Período | Recurso | Bens e serviços |
| Responsável: | | | | | | () Sim () Não | |

Dimensão 3 – Ensino e aprendizagem

Problema 1: _____

| Estratégia: | Ação | | | | | | |
|--------------|------|------|--------|--------------|---------|--------------------|-----------------|
| | Ação | Qtd. | Objeto | Detalhamento | Período | Recurso | Bens e serviços |
| Responsável: | | | | | | () Sim () Não | |

Dimensão 3 – Ensino e aprendizagem

Problema 2: _____

| Estratégia: | Ação | | | | | | |
|--------------|------|------|--------|--------------|---------|--------------------|-----------------|
| | Ação | Qtd. | Objeto | Detalhamento | Período | Recurso | Bens e serviços |
| Responsável: | | | | | | () Sim () Não | |

Dimensão 4 – Gestão

Problema 1: _____

| Estratégia: | Ação | | | | | | |
|--------------|------|------|--------|--------------|---------|--------------------|-----------------|
| | Ação | Qtd. | Objeto | Detalhamento | Período | Recurso | Bens e serviços |
| Responsável: | | | | | | () Sim () Não | |

Dimensão 4 – Gestão

Problema 2: _____

| Estratégia: | Ação | | | | | | |
|--------------|------|------|--------|--------------|---------|--------------------|-----------------|
| | Ação | Qtd. | Objeto | Detalhamento | Período | Recurso | Bens e serviços |
| Responsável: | | | | | | () Sim () Não | |

Dimensão 5 – Comunidade escolar

Problema 1: _____

| Estratégia: | Ação | | | | | | |
|--------------|------|------|--------|--------------|---------|--------------------|-----------------|
| | Ação | Qtd. | Objeto | Detalhamento | Período | Recurso | Bens e serviços |
| Responsável: | | | | | | () Sim () Não | |

Dimensão 5 – Comunidade escolar

Problema 2: _____

| Estratégia: | Ação | | | | | | |
|--------------|------|------|--------|--------------|---------|--------------------|-----------------|
| | Ação | Qtd. | Objeto | Detalhamento | Período | Recurso | Bens e serviços |
| Responsável: | | | | | | () Sim () Não | |

Dimensão 6 – Infraestrutura

Problema 1: _____

| Estratégia: | Ação | | | | | | |
|--------------|------|------|--------|--------------|---------|--------------------|-----------------|
| | Ação | Qtd. | Objeto | Detalhamento | Período | Recurso | Bens e serviços |
| Responsável: | | | | | | () Sim () Não | |

Dimensão 6 – Infraestrutura

Problema 2: _____

| Estratégia: | Ação | | | | | | |
|--------------|------|------|--------|--------------|---------|--------------------|-----------------|
| | Ação | Qtd. | Objeto | Detalhamento | Período | Recurso | Bens e serviços |
| Responsável: | | | | | | () Sim () Não | |

Envio do Planejamento Educacional:

Para encaminhar o arquivo com os Grandes Desafios e os Planos de Ação, a escola deverá acessar o *link* disponível na Página da Semana Pedagógica 2013, no 2º Dia de Atividade. Enviar o arquivo até dia 22 de fevereiro de 2013.