

UNIVERSIDADE DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
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

**O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO PARANÁ
(PDE/PR): PERMANÊNCIA E AVANÇO EM RELAÇÃO ÀS POLÍTICAS DE
FORMAÇÃO CONTINUADA DOS ANOS 1990**

LUZIA FRANCO DUARTE

CASCADEL, PR

2017

LUZIA FRANCO DUARTE

**O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO PARANÁ
(PDE/PR): PERMANÊNCIA E AVANÇO EM RELAÇÃO ÀS POLÍTICAS DE
FORMAÇÃO CONTINUADA DOS ANOS 1990**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE para obtenção do título de Mestre em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - nível de Mestrado - área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado.

Orientadora: Prof^a Dra. Edaguimar Orquizas Viriato

CASCADEL, PR

2017

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

D872p

Duarte, Luzia Franco

O Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE/PR): permanência e avanço em relação às políticas de formação continuada dos anos 1990/ Luzia Franco Duarte.— Cascavel, 2014.

131 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Edaguimar Orquizas Viriato.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2014.

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Formação Continuada de Professores. 2. Política Educacional.
3. Interlocução Educação Básica – Educação Superior I. Viriato, Edaguimar Orquizas. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
III. Título.

CDD 20.ed. 379.298162

CIP – NBR 12899

Bibliotecária: Rosângela Aparecida Araújo Silva – CRB 9^a/1810

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

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO PARANÁ
(PDE/PR): PERMANÊNCIA E AVANÇO EM RELAÇÃO ÀS POLÍTICAS
DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS ANOS 1990

Autora: Luzia Franco Duarte

Orientadora: Edaguimar Orquizas Viriato

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Luzia Franco Duarte, 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: 05/06/2014

Assinatura: _____
(orientadora)



COMISSÃO JULGADORA:



Profa. Dra. Mônica Ribeiro da Silva



Profa. Dra. Carmen Célia Barradas Correia Bastos



Profa. Dra. Aparecida Favoreto

DEDICATÓRIA

Aos nossos alunos da escola pública, que esperam encontrar nela meios de sobreviver e modos de (con)formar-se ao mundo, mas antes disso, esperam que nós, os professores, sejamos formados e sem os quais os estudos sobre formação de professores não constituiria sentido!

Aos meus amados familiares, amigos e professores, alicerces do meu ser em construção!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por guiar sempre meus caminhos e sob Sua providência permitir condições de vida, educação e trabalho que viabilizassem este processo de formação pessoal e profissional.

Amorosamente, aos meus pais Sotera e Florentino, que não mediram esforços para que meus irmãos e eu estudássemos, acreditando em nossos sonhos e por sempre me estimular a lutar por meus objetivos.

À minha querida orientadora Dag, muito compreensiva, cheia de luz e carinho, que me acolheu tão bem desde o nosso primeiro contato. Muito obrigada por seu respeito e doçura às minhas ideias, suas palavras de cumplicidade e segurança no desenvolvimento da pesquisa, e principalmente, por acreditar na intenção do projeto, por me resgatar dos meus devaneios e também me mostrar um caminho sólido, no qual as vitórias e conquistas são construídas coletivamente! Professora Edaguimar Orquizas Viriato, agradeço imensamente suas orientações, por me levar para dentro de sua casa e vida, e por me tornar uma pessoa melhor em muitos aspectos e sentidos. Muito obrigada, sempre!

Às professoras Dra. Mônica Ribeiro da Silva, Dra. Carmen Célia Barradas Correia Bastos, Dra. Aparecida Favoreto, Dra. Edaguimar Orquizas Viriato, componentes da Banca Examinadora, pelo acompanhamento no amadurecimento do trabalho, por tecerem críticas e delinearem inestimáveis contribuições à pesquisa e muitas reflexões necessárias ao aprimoramento do texto.

Aos meus amados irmãos: Laura, Artur, Luiza, Inacio, Adriane e Adrielly por confiarem nas minhas decisões, acreditarem no meu potencial e me constituírem afetivamente. Com um enorme carinho, para outros familiares, sintam-se agradecidos quando recordo das minhas crianças maravilhosas: Amanda, Isabela, Erick, Andrew e Arthur Henrique.

À minha avó querida Juana Antônia, e ao querido irmão Mário Ramón, que se foram durante esta trajetória, por se fazerem enunciados às suas maneiras nas minhas reflexões de vida.

Às amigas e amigos que foram me constituindo nesta trajetória do mestrado. Em especial àquelas que guardo carinhosamente no coração: Vanessa Woicolesco, Thuinie Daros (Arthur e Sofia), Ivanir Gomes, Juliana Pasini e Carla Angélica.

Aos amigos do PPGE, muito obrigada por me acolherem e me ensinarem tanto!

Às professoras-amigas Gislaine, Maria Tereza, Luiza, Célia, Valdirene, Suely, Sandra, Kátia, Noeli, Elaine, Michelle, Lúcia, Silvana Rubim, Liliani, Meri, Dimara, Izaura, Nadia, Uilza, Isaura, Eliete, Silvana Pecegueiro, Simone, Loiny, Valmir, Vilma, Juliana Sonaglio que no melhor sentido da palavra foram também companheiras nesta caminhada de formação.

À professora Janaína por acender a luz inicial da pesquisa e dos meus projetos de vida.

À Prof.^a Maria Cecília por ser uma fortaleza de paz e carinho, que viu em mim uma força que eu desconhecia.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unioeste, campus Cascavel: Dr. Adrian, Dra. Francis, Dr. Tiago, Dra. Carmen, Dra. Mônica, Dr. Vilmar, Dra. Lourdes, por potencializarem a partir de suas disciplinas, que fosse trilhado degraus à minha constituição de pesquisadora.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteira da Unioeste, campus Foz do Iguaçu: Dr. Geraldo; Dr. João Jorge e Dr. Fernando que ampliaram o meu lócus formativo e encurtaram distâncias.

Às professoras Edaguimar Viriato, Janaína Ap^a de Mattos, Tamara Cardoso, Silvana Souza e Maria Cecília Braz, por serem minhas eternas orientadoras e gratas amigas.

Aos professores Paulo Porto, Valdecir Soligo e Fernando Martins, que estimularam a continuidade dos meus estudos para além da graduação.

Aos membros-amigos do GPGE, cujos encontros e atividades de estudo entrelaçaram algumas das reflexões contidas no trabalho.

Às Secretarias Municipais de Educação de Santa Terezinha de Itaipu e de Foz do Iguaçu, por possibilitarem condições de trabalho compreensíveis durante a jornada de estudo.

À Secretária do Programa de Pós-graduação em Educação, Sandra Köerich, por sua imensa humanidade, que com presteza e muita compreensão amenizou

muitos contratempos e dificuldades, cujo auxílio inestimável tornou possível à conclusão deste trabalho.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação por compreender as limitações pessoais da pesquisadora entre a jornada de estudo e trabalho.

À UNIOESTE como instituição responsável pela minha formação acadêmica.

À minha orientadora Edaguimar e às minhas irmãs Adriane, Luiza e Adrielly pelas sugestões e correções de ordem textual e gramatical do texto.

Aos amigos e colegas do Colégio Estadual Barão do Rio Branco e do Curso de Pedagogia por juntos vibrarmos nas alegrias e sermos apoio nas tempestades.

Aos meus alunos, que esperaram e acompanharam meu contínuo processo de formação.

A todos, que de algum modo, se fazem interessados na busca por uma educação de qualidade e preocupam com os formadores e os formandos!.

EPÍGRAFE

Romper a lógica do capital no campo da educação é portanto sinônimo de substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de interiorização mistificante por uma alternativa positiva abrangente (MÈSZÁROS, 2005, p. 13).

DUARTE, Luzia Franco. **O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO PARANÁ (PDE/PR): PERMANÊNCIA E AVANÇO EM RELAÇÃO ÀS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS ANOS 1990. 2014.** 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2014.

Resumo:

As reformas educacionais dos anos de 1990, de corte liberal, desempenham um importante papel na formulação das políticas de formação docente no Estado do Paraná. Com o advento de novas funções à educação escolar e o resgate da ênfase pela melhoria da qualidade de ensino, no século XXI ocorre à elaboração e implementação de uma política educacional de formação continuada no governo Requião (2003-2010) sustentada pela interlocução entre a Educação Básica e o Educação Superior. Por isso, este estudo toma como objeto a análise do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná (PDE/PR) enquanto uma política pública direcionada à formação continuada de professores da rede pública de ensino. A pesquisa concentra-se em sinalizar as permanências e os avanços que embasaram essa proposta de formação continuada dos professores da Educação Básica no Paraná (2007-2012) em relação às políticas de formação docente dos anos de 1990. Emprega-se como referencial teórico-analítico o método do materialismo histórico-dialético para a análise e compreensão das fontes primárias e secundárias pertinentes ao objeto de pesquisa. Para atender ao objetivo central, primeiramente, elenca-se o percurso das políticas de formação docente antecessoras e sucessoras ao PDE/PR; no segundo momento, realiza-se a caracterização analítica da proposta pedagógica e política dos documentos que nortearam o referido Programa; por fim, busca-se indicar as permanências e os avanços do PDE/PR em relação às políticas de formação continuada de professores da Rede Estadual de Ensino no Paraná a partir dos anos de 1990. A guisa de considerações finais, estabelece-se as interfaces da relação entre a Universidade e a Escola devido à interlocução formativa entre a Educação Básica e o Educação Superior, além de refletir sobre as características de permanência e de avanço que o PDE/PR apresenta face às políticas implementadas a partir dos anos de 1990 na formação docente no Estado do Paraná.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Política educacional. Interlocução Educação Básica - Educação Superior.

DUARTE, Luzia Franco. **THE PARANÁ EDUCATIONAL DEVELOPMENT PROGRAM (PDE / PR): PERMANENCE AND ADVANCE IN RELATION TO THE CONTINUED TRAINING POLICIES OF THE YEARS 1990**. 2014. 131 f. Dissertation (Masters in Education) State University of West Paraná- UNIOESTE, Cascavel, 2014.

Abstract

The liberal education reforms of the 1990 play an important role in the formulation of teacher education policies in the State of Paraná. With the advent of new functions for school education and the rescue of the emphasis on improving the quality of education, in the XXI century the elaboration and implementation of an educational policy of continuing education in the Requião government (2003-2010) is sustained by the interlocution between Education and Higher Education. Therefore, this study takes as its object the analysis of the Educational Development Program of the State of Paraná (PDE / PR) as a public policy aimed at the continuing education of teachers of the public school system. The research focuses on signaling the continuities and advances that underpinned this proposal of continuing education of teachers of Basic Education in Paraná (2007-2012) in relation to the policies of teacher training of the 1990s. It is used as a theoretical- Analytical method of historical-dialectical materialism for the analysis and understanding of the primary and secondary sources pertinent to the research object. In order to meet the central objective, it is firstly to trace the course of teacher training policies that preceded and succeeded the PDE / PR; In the second moment, the analytical characterization of the pedagogical and political proposal of the documents that guided the said Program is carried out; Finally, it is sought to indicate the continuities and advances of the PDE / PR in relation to the policies of continuing education of teachers of the State Education Network in Paraná from the years of 1990. As a final considerations, the interfaces Of the relationship between the University and the School due to the formative interlocution between the Basic Education and the Higher Education, besides reflecting on the characteristics of permanence and progress that the PDE / PR presents with the policies implemented from the years of 1990 in the formation Teacher in the State of Paraná.

Keywords: Continuing education of teachers. Educational politics.
Interlocution Basic Education - Higher Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- DCE/PR - Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica do Estado do Paraná
- DEM - Departamento de Ensino Médio
- EMBAP - Escola de Música e Belas Artes do Paraná
- FAFIPA - Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí
- FAFIPAR - Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá
- FAP - Faculdade de Artes do Paraná
- FAVIUV - Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de União da Vitória
- FECILCAM - Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão
- GTR - Grupos de Trabalho em Rede
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IES - Instituições de Educação Superior
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LPD/PR - Livro Didático Público do Estado do Paraná
- MEC – Ministério da Educação
- NRE - Núcleo Regional de Educação
- PDE/BR – Plano de Desenvolvimento da Educação no Brasil
- PDE/PR – Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná
- PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
- PROEM - Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná
- PROMED - Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
- QPM - Quadro Próprio do Magistério
- SEED/PR - Secretaria de Educação do Estado do Paraná
- SETI - Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
- UEL - Universidade Estadual de Londrina
- UEM - Universidade Estadual de Maringá
- UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná
- UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa
- UFPR - Universidade Federal do Paraná

UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Quadro-Tabela de vencimento e remuneração –QPM.....	80
Figura 2 - Quadro-síntese das atividades formativas do PDE/PR	94
Figura 3 - Distribuição de Vagas PDE por Área/disciplina	103

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NO ESTADO DO PARANÁ (1990-2012)	21
1.1 A Reforma do Estado e o eco nas questões educacionais.....	21
1.1.1 A Reforma do Estado nas políticas de formação continuada de professores...27	
1.2 Governo Roberto Requião (1991-1994).....	37
1.3 Governo Jaime Lerner (1995-2002).....	42
1.4 Governo Roberto Requião (2003-2010).....	55
1.4.1 Diretrizes Curriculares da Educação Básica no Estado do Paraná (DCE/PR).60	
1.4.2 Grupos de Estudos.....	63
1.4.3 Projeto Folhas.....	64
1.4.4 Livro Didático Público do Estado do Paraná (LPD/PR).....	67
1.4.5 Portal Dia a Dia Educação.....	69
1.5 Governo Beto Richa (2011-2012).....	69
1.6 Aproximações e Distanciamentos entre as políticas de formação docente no Estado do Paraná: breves apontamentos.....	73
2. PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (PDE/PR): CARACTERIZAÇÃO ANALÍTICA DA POLÍTICA EDUCACIONAL	76
2.1 Contexto de origem do PDE/PR: do Plano de Carreira a Política de Estado.....	76
2.2 PDE/PR: concepções e características.....	88
3. PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO PARANÁ (PDE/PR): PERMANÊNCIA E AVANÇO EM RELAÇÃO ÀS POLÍTICAS DOS ANOS 1990	102
3.1 PDE/PR: Permanência e Avanço em relação às políticas de formação docente dos anos de 1990 no Paraná.....	103
3.1.1 PDE/PR: perspectivas de avanço pela Interlocação entre a Educação Básica e a Educação Superior	105
3.1.2 PDE/PR: características de permanência e manutenção de outras políticas docentes.....	112
3.2 PDE/PR: da incerteza política à consolidação profissional.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	124

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de dissertação tomou enquanto objeto de estudo a compreensão do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE/PR) como processo direcionado à formação continuada de professores da rede pública de ensino, sinalizando permanências e avanços em relação às políticas de formação continuada a partir dos anos de 1990 no Estado do Paraná.

A temática de estudo sobre a formação continuada do professor da Educação Básica¹ permeou a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, inicialmente por meio da atividade de docência no Ensino Fundamental (2008), com a participação no Programa de Iniciação Científica durante a graduação em Pedagogia pela Unioeste, e de modo especial vinculou-se ao Trabalho de Conclusão de Curso, que versava sobre o PARFOR (Plano Nacional de Formação) e o PDE/PR (Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná) enquanto políticas educacionais para formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Assim, foi a partir do tema estrutural da pesquisa, dos momentos de orientação, das leituras realizadas durante as aulas do mestrado e das indicações feitas na qualificação do texto que foi sendo alicerçado um entendimento panorâmico das relações políticas, históricas e pedagógicas engendradas a partir dos anos de 1990 sobre políticas de formação continuada de professores no Estado do Paraná direcionadas à melhoria da qualidade² do ensino.

Por isso, compreendemos e concordamos com as políticas públicas de formação docente voltadas à Educação Escolar que visam privilegiar o princípio social e cultural de que “[...] formar o professor é estratégico, por atravessar todos os setores da sociedade e por conter, em seu âmago, a questão do projeto de sociedade que se almeja para o país, pois o professor molda gerações” (PAIVA, 2006, p. 11). Tal afirmação pode até ser configurada como um aspecto utópico num projeto societal, todavia apresenta o cerne emblemático da tensão entre capital e trabalho, na medida em que a própria concepção de formação continuada de professores tende a dialogar com interesses sociais, pessoais, políticos, econômicos

¹ É o primeiro nível do Ensino Escolar e compreende as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

² Termo de caráter polissêmico e dinâmico, cujo conceito, nos limites do presente trabalho refere-se a mensuração de resultados educativos que apresentem bom desempenho (DOURADO, 2000), numa relação que não compete ser problematizada aqui.

e pedagógicos dos sujeitos envolvidos, pois além de instrumentalizar o profissional com métodos e técnicas, também o envolve ideologicamente com uma proposta educativa de vida e educação.

Deste modo, o interesse por investigar especificamente o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE/PR), desenvolveu-se mediante o contato com muitos professores da Rede Estadual³ que encontravam-se ligados diretamente a esta política educacional paranaense, pois realizavam uma de suas etapas de formação na Unioeste, campus Foz do Iguaçu. Tal dinâmica atrelada aos estudos da graduação em Pedagogia fomentaram inquietações acerca desta natureza formativa do trabalho docente.

Assim, este trabalho dissertativo desenvolvido, de cunho exploratório e descritivo, teve como objetivo principal compreender os aspectos de permanência e avanço do Programa de Desenvolvimento Educacional no Estado do Paraná como política de formação continuada de professores em relação às políticas de formação docente dos anos 1990. Por isso, foram elencados como objetivos específicos: a) resgatar historicamente as políticas e atividades formativas desenvolvidas para e pelos professores no Estado do Paraná a partir dos anos de 1990 até a primeira década do século XXI; b) apresentar organicamente o Programa de Desenvolvimento Educacional no Estado do Paraná (PDE/PR), segundo fontes primárias e secundárias; c) demarcar os elementos de avanço e permanência do PDE/PR em relação à formação de professores em serviço desde os anos de 1990 até o ano de 2012.

Para isso, a metodologia empregada serviu-se dos elementos referentes à pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Isso porque “a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto”, enquanto que a pesquisa documental “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 45). Com isso, usufruímos da possibilidade de reunir e cotejar dados disponíveis em fontes primárias e secundárias em um dado momento histórico, cujo sentido foi oferecer condições e instrumentos necessários à análise dos Programas e Planos oficiais

³ Atende as etapas finais da Educação Básica, com prioridade para o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio.

voltados à formação continuada de professores do Estado do Paraná a partir da década de 1990.

A suposta ineficiência de programas de formação docente tem raízes na década de 1980 com ações formativas “isoladas, fragmentadas e desarticuladas,” conforme demonstraram pesquisas desenvolvidas pela Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), no Grupo de Trabalho 08 de Formação de Professores, sendo a década de 1990 marcada por uma concepção de formação docente “sustentada em atividades múltiplas, descontínuas e desvinculadas da prática dos professores e, conseqüentemente, da escola” (PARANÁ, 2007, p. 13).

Diante do exposto, compete pontuar que a necessidade de formação docente inicial e continuada para os professores da Educação Básica encontra-se regulamentada por dispositivos legais que regem a Educação Brasileira. Por isso, ressaltamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996, que nos artigos 62 até 67, instituiu alguns dos parâmetros deste processo formativo.

Deste modo,

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério⁴.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância⁵.

[...]

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação⁶. (BRASIL, 1996, art. 62)

Em outras palavras, vai sendo assegurado ao professor da Educação Básica conquistas jurídicas voltadas à sua formação profissional que privilegiam a existência e manutenção de condições diferenciadas de vida, educação e trabalho. Para a continuidade desta lógica, os Institutos Superiores de Educação deveriam manter: “II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação

⁴ Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009.

⁵ Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009.

⁶ Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013.

superior que queiram se dedicar à educação básica; e III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 1996, art. 63).

Além disso, ficou estabelecido que:

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 (BRASIL, 1996, Art. 67, grifos nossos).**

Tais destaques realizados no artigo 67 da LDBEN potencializam a responsabilização das instâncias superiores sobre a importância de ofertar atividades formativas em serviço aos docentes da Educação Básica.

Além disso, estrategicamente, o advento de novos tempos na política educacional paranaense foi propalado a partir do ano de 2003, isso porque este governo estadual assumiu enquanto compromisso social “a instituição de uma nova política de valorização dos professores” ponderando sobre as questões envolvendo a globalização da economia e da reestruturação produtiva, como componentes macroestratégicos da acumulação flexível, “o modelo de desenvolvimento econômico hegemônico nas últimas duas décadas” e, com tal cenário houve certa influência na radicalidade das demandas dos processos de formação humana no sistema educacional como um todo (PARANÁ, 2007, p. 13).

Neste sentido, procuramos ir além da mera descrição dos fatos ocorridos no Estado do Paraná sem perder a noção de totalidade da conjuntura nacional, buscamos alinhar como as atividades de formação continuada foram sendo redesenhadas no curso das políticas educacionais dos governos estaduais, de acordo com o recorte temporal estabelecido a partir do ano de 1990 até a contemporaneidade do ano de 2012 e incidiram constitutivamente na formulação e implementação do PDE/PR. Pontuamos que não houve a pretensão de realizar um estudo comparado entre as políticas docentes, mas identificar dilemas e

perspectivas que respaldaram e diferenciaram a constituição do PDE/PR em face de outras políticas educacionais.

Ao problematizarmos os aspectos considerados limítrofes neste processo formativo do PDE/PR, compreendemos que tais problemas encontram-se enraizados ao próprio movimento de aperfeiçoamento de uma política educacional. Com isso, também destacamos que foram sendo sugestionadas rupturas formativas e inovadoras que puderam ser concebidas enquanto satisfatórias à formação continuada dos professores da rede estadual de ensino.

A seguir, apresentar-se-á a estruturação dos três capítulos que constituem esta dissertação de mestrado.

No primeiro capítulo intitulado *Políticas Educacionais para a formação continuada dos professores no Estado do Paraná (1990-2012)* delineamos nossa perspectiva de análise, a base material e teórica que subsidiou as reflexões deste trabalho mediante uma apresentação histórica das principais atividades formativas desenvolvidas pelos governantes no Estado do Paraná a partir dos anos de 1990.

No segundo capítulo identificado como *Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/PR): Caracterização Analítica da Política Educacional*, foram expostos os elementos que constituem este projeto de formação docente, seus pilares históricos e principalmente seu formato acadêmico-funcional em andamento na educação paranaense.

No terceiro capítulo, denominado *Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE/PR): permanência e avanço em relação às políticas dos anos 1990*, tecemos apontamentos sobre os aspectos inovadores e os resquícios de outras políticas educacionais a partir da década de 1990 e que foram voltadas à formação docente no Estado do Paraná.

CAPÍTULO I

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NO ESTADO DO PARANÁ (1990-2012)

Neste capítulo, abordaremos o percurso histórico, político e pedagógico das políticas educacionais voltadas à formação continuada de professores da rede estadual de ensino no Estado do Paraná⁷, explicitando os principais programas e ações formativas⁸ desde os anos de 1990 até os primeiros anos do século XXI.

A constituição de um panorama analítico nos possibilitará compreender o contexto social, econômico, político e econômico que configurou a articulação do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná (PDE/PR) como política de governo destinada à qualificação profissional do magistério paranaense, e objeto de análise do próximo capítulo.

Delimitamos o estudo da política de formação docente a partir dos anos de 1990 por situarmos este cenário como marco histórico no movimento de produção e execução das políticas educacionais à formação continuada de professores da Educação Básica no Estado do Paraná.

Por isso, inicialmente, estabeleceremos algumas das relações entre a Reforma do Aparelho Estatal e as questões educacionais envolvendo a formação continuada de professores. No segundo momento, apresentaremos as políticas educacionais paranaense de formação docente nos governos estaduais entre os anos de 1990 até 2012. Por fim, sinalizaremos possíveis aproximações e distanciamentos entre os projetos políticos estudados no que tange a questão de concepção do processo de formação continuada do professor paranaense.

1.1 A Reforma do Estado e o eco nas questões educacionais

A chamada Reforma do Estado no Brasil durante a década de 1990 foi o meio encontrado para responder a uma crise fiscal e burocrática do próprio Aparelho

⁷ Ver sobre formação do professor no Estatuto do Magistério de 1976, com síntese das autoras que encontra-se explicitada no capítulo II do presente texto.

⁸ Cabe destacar no Estado do Paraná, que a gestação específica de políticas educacionais voltadas à formação continuada dos professores da rede estadual de ensino, nos atuais moldes, foram sendo introduzidas a partir dos governos de “José Richa (1983-1986) e Álvaro Dias (1987-1990), com a criação das semanas pedagógicas” (STECA, 2008, p. 8).

Estatual advinda do contexto da Reestruturação produtiva do mercado. Com isso, almejou-se uma estabilização econômica do país, o alcance dos objetivos de eficiência, qualidade, equidade e produtividade na gestão dos recursos públicos, no intento de direcionar a administração pública sob a ótica do gerenciamento empresarial (ZANARDINI, 2007).

As premissas norteadoras deste processo de Reforma do Estado brasileiro, engendradas no primeiro mandato presidencial do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), foram sistematizadas no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado de 1995, e já sinalizavam um viés liberal a ser incorporado por diversos setores públicos, tais como educação, saúde, entre outros.

Os elementos centrais deste Plano Diretor envolveram: (1) um ajustamento fiscal duradouro; (2) as reformas econômicas orientadas para o mercado; (3) uma reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social; e (5) a reforma do Aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança” (BRASIL, Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, 1995, p. 11).

Nesta perspectiva, o Estado para atender aos interesses propostos pelos valores do mercado, foi sendo readequado administrativamente, como modo de prover o abandono da dimensão “ineficiente” de suas atribuições para dar espaço à “nova racionalidade” do gerencialismo à administração pública da máquina estatal. Este modelo administrativo e organizacional estritamente gerencial estaria voltado à satisfação do cidadão e ao controle de resultados, por meio de incentivos à criatividade e inovação dos administradores e servidores, tendo em vista a potencialização e flexibilização na resolução de problemas, além da adoção de critérios de gestão empresarial em espaços públicos (ZANARDINI, 2007, p. 249-250).

Isso porque

Esse aperfeiçoamento da função econômica atribuída pelo neoliberalismo aos processos formativos funda-se na substituição da idéia da educação como um direito pela idéia da educação como um bem a ser consumido, cujas escolhas educacionais passam a ser determinadas pelas necessidades imediatas do mercado, às quais os sujeitos devem se submeter (VIRIATO; CÊA, 2008, p. 141).

Deste modo, foi emergindo um consumismo societal e governamental por pacotes educacionais inovadores e de sucesso em curto prazo em detrimento de

outros projetos sociais voltados à educação, cujos resultados somente poderiam ser identificados e mensurados em longo prazo.

Segundo Zanardini (2007, p. 249), nesta Reforma do Estado estariam contidos vínculos voltados aos pressupostos da ideologia da pós-modernidade, que se sustentaria por uma suposta crise da modernidade, cujo contexto emanaria o estabelecimento de instituições adaptáveis à lógica de uma sociedade “pós-moderna” orientada pela competitividade e pela globalização. O cerne desta questão de superação do estágio moderno implicou em privilegiar a valorização da subjetividade humana, com um discurso ideológico e político de respeito à pluralidade, à diversidade e à flexibilidade das relações sociais e de produção.

Em outras palavras,

Para a teoria neoliberal, não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, portanto, é reformar o Estado ou diminuir sua atuação para superar a crise. O mercado é que deverá superar as falhas do Estado, portanto a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo (PERONI, 2007, p. 05).

Por isso, entendemos que os pressupostos do liberalismo foram sendo assumidos pelo Estado nos anos de 1990, e conseqüentemente, delegaram à educação nacional a lógica de mercado. Ou seja, a Reforma do Estado no Brasil favoreceu as relações sociais e de produção para que os elementos contidos no gerenciamento de empresas privadas fossem transpostos veladamente à administração pública, envolvendo aspectos desde a gestão da educação até a formação continuada de professores da Educação Básica.

O processo da transferência de responsabilidades do Aparelho Estatal a outras instâncias sócio-políticas, principalmente na esfera educativa, consubstanciou-se numa

[...] forma de organização e gestão que busque nos próprios sujeitos sociais inerentes ao processo educacional (professores, equipe pedagógica, pais, alunos, comunidade) propostas e ações autônomas para executar as políticas educacionais emanadas do Estado com eficiência, eficácia, agilidade e resultado, compartilhando assim responsabilidades que até então eram eminentemente estatais (VIRIATO; CÊA, 2008, p. 131).

Neste cenário educacional, adquiriu-se maior visibilidade a noção de individualidade enquanto princípio social, relegando a segundo plano o aspecto e sentimento de coletividade na consecução das próprias políticas educacionais.

Assim, o pesquisador Ball (2011, p. 24) ao pontuar os chamados “pontos chaves” da conexão entre o processo de reestruturação produtiva do mercado dos anos de 1990 e a reavaliação de “redirecionamento ético do setor público” como os “discursos de excelência, efetividade e qualidade, bem como a lógica e cultura do novo gerencialismo”, nos permitiu inferir analiticamente de como foi ocorrendo à transição política, pedagógica e ideológica acerca da finalidade social da educação no século XXI. Ou seja, a partir dos estudos de Ball, identificamos como este movimento do gerencialismo articulou uma implementação de um novo modelo de organização socioeconômico focado nas “pessoas”, no intento de proporcionar o desenvolvimento de um sentimento “empreendedor”.

Sob tal prisma, uma análise sobre o alcance desse discurso liberal sustentado pela ideologia da competência e seus desdobramentos no campo educacional que foi realizada por Silva Júnior (1996), nos possibilitou perceber como a formulação e implementação das políticas educacionais de formação continuada dos professores foram estruturadas neste contexto de gerencialismo.

Em outras palavras, o campo educacional passou a configurar-se enquanto objeto de alguns interesses e demandas do mercado, tomou por empréstimo alguns imperativos do setor privado e enraizou, veladamente, esses elementos para gerenciar os serviços públicos, principalmente quando se tratava da constituição de novas subjetividades profissionais.

Desta forma,

As mudanças que orientaram a reforma do Estado brasileiro tiveram efeitos imediatos na gestão do sistema educacional. Na década de 1990 foram desenvolvidas modalidades de gestão que prometiam a melhoria dos indicadores de evasão e repetência, além do rendimento dos alunos, a autonomia e a participação da família, da comunidade educacional e da sociedade em geral em decisões afetas à escola (FONSECA; OLIVEIRA, 2009, p. 235).

Isso porque urgenciou-se a materialização de propostas educacionais inovadoras que estivessem engajadas no controle de resultados e desempenhos dos alunos, sobretudo que amenizassem os índices de repetência e evasão dos

escolares e demandassem a participação da comunidade nos assuntos da escola como um todo.

Neste sentido,

Tendo-se em vista a realização da tarefa de “ensinar como se aprende” e, podemos assim dizer, “educar para a felicidade”, recomenda-se, no contexto da ideologia da pós-modernidade, a revisão do papel e da organização da escola. Em outros termos, sugere-se que é preciso pensar a escola a partir do mundo dos negócios, principalmente porque a educação deve estar permanentemente ligada ao mercado, e se faz necessário torná-la eficiente, reduzindo os custos de sua organização, melhorando a relação custo-benefício e atendendo às demandas da sociedade globalizada. Logo, tal como na reforma do Estado, embora se proponha a reorganização da escola sob novos paradigmas, o que permanece como meta da “nova racionalidade” são a eficiência e a otimização dos custos, aspectos que são “herdados” da “velha racionalidade” moderna (ZANARDINI, 2007, p. 260).

Em outras palavras, a escola passou a vigorar como uma extensão do mundo dos negócios, na medida em que se tornou-se mais evidente relacionar a educação aos interesses e valores do mercado, e internalizar a questão da eficiência na esfera educacional, sobretudo no âmbito administrativo e pedagógico.

Por isso, Mello (sd) no texto intitulado “Os desafios do final dos anos 90” posicionou a relevância dos temas de eficiência, qualidade e equidade como aspectos essenciais à gestão dos sistemas educativos no final dos anos de 1990. A autora problematizou como as políticas de promoção da equidade e da eficiência estavam sendo traduzidas e incorporadas pelas práticas de gestão escolar.

Partindo da conjuntura exposta em parágrafos anteriores, compreendemos tais questões enquanto responsáveis direta ou indiretamente por muitas interferências desses elementos às atividades de formação de professores e que possivelmente deflagrou os impactos e as performances das políticas de formação docente no vir a ser do século XXI.

Foi Mello (sd) também que discorreu sobre a concepção de eficiência empregada no cerne das reformas educacionais, que em suma, implicaria numa transformação cultural dos papéis sociais dos gestores voltados à geração de responsabilidades e prestação de contas. Isso exigia por excelência do processo em execução, um maior engajamento dos envolvidos para que os objetivos fossem

compartilhados entre os próprios indivíduos, e conseqüentemente, houvesse o fortalecimento do estabelecimento educativo em prol dessa causa ideológica.

Para tratar a questão da equidade e o movimento de sensibilização da sociedade para a importância da educação, Mello (sd, p. 3) abordou a mobilização em torno dos problemas educacionais, salientando os esforços para criação de alternativas de atendimento educacional, colocando uma ênfase na educação enquanto objeto de “marketing cultural e social” e como um direito da cidadania a ser incorporado na dimensão da diversidade e pela busca de diversificação.

Esta autora, oportunamente, sintetizou que a significação das reformas educacionais nos final dos anos de 1990 e, sobretudo, sua operacionalização nas práticas de gestão, encontrariam maior materialização nas práticas pedagógicas e didáticas, por isso afirmamos que a formação de professores foi desenvolvida como uma questão estratégica na reforma do Estado, pois seria “a qualidade das aprendizagens o objetivo que deverá sofrer maiores impactos no movimento que as reformas educacionais farão em sua próxima etapa” (MELLO, sd, p. 3).

Uma das justificativas para esta Reforma Educacional, que se espelhava na Reforma do Aparelho Estatal, envolveu a produção de parâmetros de qualidade, produtividade, entre outros aparatos educacionais associados às necessidades do mercado e interesses de globalização da economia. Compete pontuar que não identificamos explicitado um alinhamento unilateral entre as políticas emanadas por instituições multilaterais e as políticas nacionais, mas ainda assim, inferimos um conjunto de relações e contradições entre os interesses externos e internos na viabilização da cooperação técnica e financeira às políticas nacionais elaboradas a partir desse referencial internacional (FIGUEIREDO, 2002).

Assim, ressaltamos que “o impacto desse movimento sobre o papel do professor vai muito além da mudança de sua posição física na sala de aula (na frente ou junto com os alunos)” (MELLO, sd, p. 4), na medida em que configurou uma alteração dos processos didático-pedagógicos, no papel do professor e na organização da escola. A criação das condições facilitadoras de acesso à informação relativizaram o papel social da escola no que tange a transmissão de conhecimentos e saberes historicamente produzidos e sistematizados pela humanidade.

Em síntese, no Brasil, o contexto da Reforma do Aparelho Estatal visou ampliar a capacidade de eficiência e o poder regulatório do Estado, mediante a

implantação e implementação da administração pública gerencial em substituição ao então modelo considerado burocrático. Isso porque ao delegar a educação como uma atividade não exclusiva, o Estado não desobrigou-se inteiramente de suas funções, ao contrário, procurou prover condições financeiras mínimas à escola para potencializar a necessidade de captação de recursos livres pelo próprio gestor, desvinculando o professor e a escola de suas funções sociais acordadas historicamente.

Por isso, na próxima seção, adentraremos nos impactos da Reforma Estatal e seus desdobramentos à formação docente.

1.1.1 A Reforma do Estado nas políticas de formação continuada de professores

Concordamos com a tese de Motta (2003), na qual as relações sociais podem ser permeadas por variadas modalidades de exercício de poder. O próprio espaço escolar vem sendo redimensionado por uma esfera de dominação, e isso deveria implicar numa tomada de atitude mediante a participação efetiva dos sujeitos nas instâncias escolares, desde a leitura dos resultados educacionais mensurados em avaliações de larga escala até os projetos sociais voltados à formação de professores.

Orientado pela lógica capitalista e seus desdobramentos na contemporaneidade, Nadelstern (2007, p. 11) enfatizou como tornar qualquer escola “exemplo de excelência”, com um alto grau de funcionamento semelhante a empresas privadas, por meio de incentivos concretos aos profissionais da educação quem nela trabalham.

Este referido autor comparou os diretores escolares a administradores empresariais, cujo papel deveria direcionar as relações de poder, eficiência na gestão dos recursos econômicos e humanos disponíveis. O Estado e a sociedade orquestrar-se-iam como os mantenedores em propiciar as condições de desenvolvimento educacional, e por isso, adquiririam a função de cobrar a obtenção de resultados bons e/ou satisfatórios. Esta perspectiva não se restringiria a simples aumentos salariais, na medida em que evocaria a implementação de uma política de premiação financeira por desempenho de resultados para professores e diretores de escolas que alcançassem o padrão estabelecido numa escala numérica de gerência da qualidade educacional (NADELSTERN, 2007).

Aliado a este prisma, convencionou-se a instituição do valor econômico da educação como dependente das relações de mercado entre a oferta e a procura da educação (SCHULTZ, 1963). Assim, na modernidade do século XXI, sob a égide de uma organização intitulada “pós-capitalista”, a instrução, enquanto processo educativo, foi sendo apresentada como um alto investimento e com rentável lucro advindo de parcerias eficientes.

Então, problematizamos: qual seria a finalidade da escola? O que seria ministrado como ensino? Quem seriam os sujeitos do trabalho educativo?

Nesta chamada “sociedade do conhecimento”, a instituição escolar passa a ser responsabilizada pela produção de sucesso ou/e fracasso de resultados, pois o conhecimento tornar-se-ia uma mercadoria altamente rentável (DRUCKER, 1993).

O processo de ensino, nesta perspectiva, não estaria submisso aos (novos ou velhos) usos da tecnologia, mas precederia à adequação do papel e da função da educação escolar imbuído pela premissa de aprendizado permanente, com ênfase no aprender a aprender, conforme já enunciava o Relatório Jacques Delors durante a década de 1990.

Além disso, a instrução, com fins educacionais, passou a ser conjugada como um aspecto muito importante à adequação funcional e profissional do indivíduo no jogo das relações econômicas e sociais flexibilizadas e disponíveis no mercado de trabalho (SCHULTZ, 1963, p. 56). Tornou-se competência das pessoas qualificarem-se continuamente para ajustamento ao mundo do trabalho e ao mercado do conhecimento, ao mesmo tempo, também foi articulada que a própria sociedade fosse organizada para aceitar qualquer pessoa, supostamente independente da idade, a desenvolverem o trabalho para o qual encontrar-se-ia qualificadas, em dado contexto histórico.

O importante não é quantidade e a qualidade dos conhecimentos adquiridos, ainda mais que esses podem ser inúteis e mesmo um estorvo. **O essencial repousa na capacidade do trabalhador de continuar, durante toda a sua existência, a aprender o que será útil profissionalmente** (LAVAL, 2004, p. 49, grifos nossos).

Por isso, no discurso fervoroso da “sociedade cognitiva”, a escola deixou de constituir-se como um espaço único e privilegiado para o aprendizado e conseqüentemente, instaurou-se a perspectiva de que no emprego, por meio daquela atividade desenvolvida ocorreria a verdadeira formação, desenhando uma

espécie de treinamento pedagógico em todas as esferas da sociedade (LAVAL, 2004).

E foi por isso que para Nadelstern (2007, p. 14), as escolas deveriam espelhar-se à lógica organizacional das empresas privadas, sobretudo no que se referia à política compensatória de bônus por desempenho aos profissionais da educação de escolas que cumprissem satisfatoriamente suas metas de qualidade educacional. De modo que àquelas instituições educacionais cujos resultados não alcançassem a média de notas estabelecidas, não reduzissem a evasão escolar e não minimizassem a repetência dos alunos, a sanção implicaria numa perda de recursos e investimentos financeiros.

Conforme discorreu Schultz (1963, p. 36), “caso a educação fosse gratuita” em sentido *lato*, muitas pessoas, provavelmente, a “consumiriam” até a saciedade, e nela realmente “investiriam”, todavia “frequentar escolas implica despesas, conforme todos sabem”. Deste modo, a aplicação de testes educacionais acerca do aprendizado dos alunos envolveria a premissa de monitoramento permanente da qualidade do ensino ministrado pelo professor.

Em outras palavras, a questão da premiação ou a valorização de uma política meritocrática envolveria o cultivo de hábitos exemplares, por exemplo, uma vitória na gincana de conhecimentos da escola estimularia os alunos a se empenhar mais nos estudos escolares, como meio de diferenciar-se dos demais alunos, já que “a competição empurra as pessoas para a frente [...] se a sociedade como um todo cultua os ranking, não vejo porque ser diferente no ambiente escolar, no qual supostamente se dá uma espécie de treino para a vida real” (NADELSTERN, 2007, p. 15).

Assim, Nadelstern considerou que as escolas do século XXI encontram-se estagnadas no século XIX; avaliou que uma melhora expressiva da educação pública mensurada nos indicadores de qualidade demandaria tempo e um diagnóstico globalizado; apontou os pais como responsáveis por exigir um serviço educacional para além da mediocridade; e finalizou, convincentemente, “[...] de que as escolas precisam de um bom banho de modernidade” (NADELSTERN, 2007, p. 15).

Nesta conjuntura, para Laval (2004, p. 43), a educação escolar tem como objetivo “[...] formar o trabalhador, instruir o cidadão e educar o homem”, privilegiando o enfoque do ser humano enquanto recurso humano e potencial

consumidor, pois “[...] a industrialização e a mercantilização da existência redefinem o homem como um ser essencialmente econômico e como um indivíduo essencialmente privado” necessitando ser direcionado à luz de suas aptidões e capacidades.

Conforme elencou Drucker (1993), a importância de uma modernização do processo de ensino e aprendizagem no século XXI articularia o atendimento às exigências de novos padrões de desempenho da sociedade pós-capitalista na qual se exigiria um processo de aprendizado enquanto movimento vitalício. Deste modo, o ensino não se restringiria ao “monopólio das escolas” (DRUCKER, 1993), mas envolveria uma concepção de educação universal, na qual seria promovido uma desregulamentação do ensino formal mediante a utilização de parcerias com organizações empregadoras. Além disso, apregoou-se a relevância da flexibilização do sistema educacional, sobretudo no ingresso às etapas, independente da faixa etária.

Esta dimensão de “aprendizado ao longo da vida” concentrou a estreita vinculação entre as noções de eficácia, performance e competências, componentes do campo da economia que foram implementados ao sistema escolar sem analisar os precedentes de suas consequências profissionais e pessoais, de acordo com Laval (2004). Por isso, sob a necessidade de atingir resultados e desempenhos satisfatórios à educação dos indivíduos, tornou-se incumbência da escola prover as condições de ensino e aprendizado dos estudantes para obtenção de êxito social.

Segundo Laval (2004, p. 42), a educação neoliberal articulou uma formação voltada ao trabalhador assalariado, operacionalizando conhecimentos e saberes relevantes estritamente ao exercício profissional.

Nessa perspectiva, recorreu-se aos pressupostos da Educação universal relacionada ao ensino escolarizado no tocante à aquisição de aptidões básicas para a vida na sociedade do conhecimento. Isso na visão de Drucker (1993, p. 155-156), tornou-se melhor operacionalizado com o uso de programas de computador, principalmente porque “as coisas são aprendidas de forma comportamental e através de exercícios, repetição e feedback”, resgatando a finalidade histórica da escola no que se refere à promoção do aprendizado individual e potencializando uma disciplina pessoal voltada à capacidade de “conhecimento de processos”.

Além disso, a organização “lucrativa” de um sistema educacional deveria estar voltada a encontrar e cultivar o talento humano em potencial, e nesse meio,

ocorreria a seleção dos futuros profissionais do magistério (SCHULTZ, 1963, p. 56). Assim, a posição social da escola nessa perspectiva de sociedade pós-capitalista seria vinculada a uma função de “produtora” de resultados e enquanto “canal de distribuição” de conhecimento, por isso, “ela terá que estabelecer seu ‘lucro’, o desempenho pelo qual será responsável e pelo qual será paga. A escola finalmente se tornará responsável” (DRUCKER, 1993, p. 163).

Diante deste cenário de incertezas, qual seria o papel do professor na chamada sociedade cognitiva?

Neste contexto, o Professor vai sendo constituído enquanto recurso no processo educativo, exercendo uma figura de dirigente e liderança motivacional, e não apresenta-se mais como um mero assistente de ensino. Para Hipona, a melhor definição de professor e de ensinar envolve localizar as características e elencar os aspectos fortes do estudante, enfocando a realização, de modo excepcional, aquilo em que já se era bom, ao invés de privilegiar a correção dos pontos fracos do estudante, produzindo uma classe de alunos com “mediocridade respeitável” (DRUCKER, 1993, p. 158).

A reorganização social e funcional da instituição escolar condicionou-se à necessidade econômica, política e cultural da escola possibilitar “um tipo de acumulação primitiva de capital humano” (LAVAL, 2004, p. 46), cultuando um ensino escolar caracterizado como formação inicial, priorizando uma pedagogia “da resolução de problemas em situação de incerteza” e voltada à inserção profissional num mercado de trabalho desigual, altamente competitivo e rentável aos donos dos meios de produção.

Entendemos que Schutz (1963, p. 19) também corroborou da premissa na qual as escolas são por excelência “as empresas especializadas em produzir instrução”, do mesmo modo que “a instituição educacional que congrega todas as escolas pode ser encarada como uma indústria”. Mas ainda assim, compete elencar as insinuações retóricas, ainda que timidamente desenvolvidas por Schultz (1963, p. 28) acerca das tensões políticas, econômicas e sociais na administração das escolas como se fossem empresas: como será o processo de avaliação da eficiência da instrução à luz de princípios teóricos da economia? De que modo poderia se mensurar a eficiência e a qualidade do produto resultante da educação, se não houver atenção para as devidas distinções entre as qualificações e processos formativos dos professores?

Desta forma, em oposição ao modelo de padronização da escola segundo os padrões do mercado, concordamos que

No âmbito da escola, a participação constitui tema de estudantes, professores, administradores, supervisores, orientadores e funcionários. Aos administradores educacionais, cabe especialmente o desafio não pequeno de descobrir e delinear formatos organizacionais que, adequados a contextos específicos, assegurem a educação participativa voltada para a construção de uma sociedade verdadeiramente igualitária, não apenas em termos econômicos, mas em termos de distribuição do poder (MOTTA, 2003, p. 373).

Ainda assim, retomamos, de modo substancial, sobre a questão discutida por Laval (2004, p. 44) no tocante à reconfiguração da função precípua da instituição escolar, na qual ocorreria a supervalorização do saber pautado nos princípios de produtividade e rentabilidade, naturalizadas no modo de produção capitalista em suas fases industrial e mercantilista, em detrimento de sua razão máxima que envolveria a transmissão do saber, igualmente a todos os sujeitos visando a plena formação e constituição humana.

Por isso, durante a década de 1990, os Organismos multilaterais internacionais preconizavam uma formação pedagógica, na qual

[...] as políticas de formação de professores, a partir de 1995, têm como objetivo central ajustar o perfil do professor e da formação docente às demandas do 'novo' mercado de trabalho, em um período marcado por novos padrões de produção, no interior da reestruturação da forma de acumulação capitalista (NEVES, 2005, p. 22).

Assim, a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica, nesta conjuntura de reforma do aparelho estatal, encontrou-se fortemente veiculada às recomendações de Organismos multilaterais internacionais e articulada aos pressupostos mercadológicos incutidos politicamente nas Orientações e Recomendações emanadas.

Diante do exposto em parágrafos anteriores, a formulação das políticas educacionais de formação docente prezaram pelos conceitos de eficácia, eficiência, excelência e qualidade/produtividade. Estas categorias foram incorporadas à

organização do trabalho pedagógico, à gestão escolar da escola pública, como já fora apresentado no item anterior.

Assim, compreendemos que os anos de 1990 podem ser caracterizados pela proposição de uma nova racionalidade ao campo da formação docente, na medida em que expressaram as problemáticas da Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990) e na Declaração de Nova Delhi (1993) com vistas à universalização do Ensino Básico. A emergência sócio-política de reformas e modernização do aparelho estatal no Brasil e seus desdobramentos no campo educacional foram provenientes da aquisição de acordos financeiros para promover a reestruturação econômica do país (FIGUEIREDO, 2002).

Por isso, Silva Junior (1996, p.78) ao salientar a educação enquanto “problema social por natureza”, colocou em evidência as necessidades ideológicas dessa onda neoliberal em apropriar-se da questão educacional em sua magnitude e redimensioná-la a favor dos próprios interesses, na medida em que flexibilizou as relações e os processos formativos em adequação à lógica do mundo do trabalho na contemporaneidade.

Tal movimento priorizou o discurso de descartabilidade do conhecimento e ressaltou o dogma de aprendizado ao longo da vida. Isso porque seria de competência das pessoas qualificarem-se continuamente para ajustamento ao trabalho, todavia não exigiu-se que a própria sociedade fosse organizada para aceitar qualquer pessoa, independente da idade, a desenvolverem o trabalho para qual estariam sendo qualificadas.

Nesse sentido, a subordinação da educação aos novos pressupostos do mercado de trabalho adquiriu maior concretude no espaço escolar na medida em que um conjunto de imposições e padrões adentraram e normatizaram a própria organização do trabalho pedagógico (SILVA JUNIOR, 1996, p. 85). Assim, a formação de mão-de-obra calcada em pressupostos de excelência e qualidade configurou-se na especificidade da educação escolar.

Em outras palavras, este processo educativo do capital de como ensinar, e ao mesmo tempo operacionalizar o movimento contínuo de aprendizagem passou a redimensionar a própria função social da escola, e visou estruturar uma mudança organizacional do contexto e conjunto escolar. Passou-se a relacionar a educação escolar enquanto uma extensão do mundo dos negócios, na medida em que tornou-se mais evidente associar a educação aos interesses e valores do mercado,

internalizando a questão da eficiência buscou-se minimizar os custos de organização e qualificar a relação custo-benefício em atendimento às necessidades dessa sociedade globalizada.

Por isso, na medida em que Santos (2012, p. 1) apontou certas noções e estruturas envolvendo conceitos e os principais fundamentos do que tem se constituído categoricamente enquanto política educacional, ele também explorou a concepção de política, que em toda a sua polissemia, também se encontra relacionada ao exercício de poder. O autor sistematizou o significado de política educacional como decorrente de um projeto político societal, ressaltando as características comuns que permitem identificar uma política educacional, desde a questão da intencionalidade, os componentes (o texto e o contexto), até as três dimensões (administrativa, financeira e educacional/pedagógica) que a envolvem no circuito das práticas sociais (SANTOS, 2012, p. 3).

Desta forma, a vigência das teses enunciadas por Silva Júnior (1996, p. 88) nos anos de 1990, na contemporaneidade concentraram os pressupostos que nortearam as políticas educacionais voltadas para a formação continuada de professores da Educação Básica decorrentes da implementação de um novo padrão de gestão na educação brasileira a partir da Reforma do Aparelho do Estado de 1995.

No século XXI, isso materializou-se em nível nacional, ainda que consensualmente, por meio da quantificação pedagógica de qualidade da educação proposta pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), cujo contexto político já chegou a emanar diferenciação salarial ou gratificação a professores conforme avaliação de desempenho docente e discente. Neste olhar, a produtividade docente e a performance pedagógica ficaram subjugadas aos resultados cristalizados de avaliações de desempenho dos alunos mensurados na chamada Prova Brasil, entre outros quesitos que constituem o que vem a ser o IDEB, tanto em nível local, estadual e nacional e que estaria relacionado ao desenvolvimento da educação brasileira em comparação com países considerados desenvolvidos. Este ranking da educação adquiriu uma grande influência na própria distribuição de recursos entre as escolas, pois essa composição numérica consagraria os esforços políticos e pedagógicos em nome de uma educação de qualidade e excelência.

Diante do exposto, podemos ampliar o nosso entendimento acerca da relação entre a Reforma do Estado e a Gestão da Educação na formação continuada de professores da Educação. Consideramos que os fundamentos e diretrizes que embasaram a política implementada pelo governo brasileiro não se restringiu a interesses nacionais, ao contrário, veiculou muitas recomendações de agências internacionais para a formulação de políticas públicas voltadas à educação.

Na educação, a ênfase foi direcionada à reorganização das funções administrativas e da gestão na escola, privilegiando a descentralização das atribuições do Estado no trato com questões sociais, de modo que a própria desconcentração de recursos foi um dos estímulos para uma maior participação dos sujeitos no processo em execução. Este movimento fora inflamado pelo discurso pós-moderno de eficiência, equidade, produtividade e qualidade enquanto princípios básicos na gestão da educação, sobretudo nas políticas de formação docente e, também como fundamento ideológico para o processo pedagógico que se disseminou para além do espaço escolar.

Assim, a instância escolar foi sendo elaborada enquanto uma “empresa educativa”, o pensamento burocrático e gerencial passou a ser incorporado pela ação educativa em muitos aspectos, essa pedagogia apareceu como uma gestão de elementos, o professor tornou-se um gerente da turma de alunos (LAVAL, 2004, p. 45).

Em outras palavras, isso significa reconhecer que o professor tem o mesmo direito do aluno: **de aprender a aprender, para ensinar a aprender**. Não se trata de jogo de palavras, mas de destacar um fato óbvio: a referência mais importante da futura prática do professor com seus alunos é a prática que com eles têm os cursos de formação docente e os programas de capacitação em serviço. Neste sentido, é decisivo que as autoridades responsáveis por esses cursos e programas interiorizem o princípio segundo o qual **preparar um professor é diferente de preparar qualquer outro profissional**. O médico ou o mecânico não têm como referência de sua prática profissional futura a relação professor-aluno do curso de formação profissional. O professor tem, e carrega para seu trabalho com o aluno aquilo que aprendeu na própria situação de ensino-aprendizagem vivida anteriormente (MELLO, sd, p. 5).

Sob tal perspectiva vai sendo mostrado a importância do professor ser considerado um importante objeto de aprendizagem, que deveria estar orientado para a premissa de aprender ao longo da vida, cuja formação deveria dar suporte

aos princípios de flexibilização e produtividade no processo pedagógico. Neste contexto, reiterou-se a pedagogia das competências, foi disseminada a experiência profissional em detrimento da fundamentação teórica, relegando as reais condições objetivas do trabalho docente em favor de um idealismo da subjetividade humana, pois o aluno passou a ser o protagonista do processo educativo, no qual sistema capitalista propiciaria equidade e não igualdade de formação.

Neste cenário,

Aproveitando-se dessa situação, o discurso reformador atribuiu ao professor o papel de “recurso humano” imprescindível a ser “(con)formado” às demandas da contemporaneidade. Ao professor tradicional, os reformadores contrapuseram o requerido, o “professor profissional”, competente nas respostas que oferece aos problemas do cotidiano escolar. Aqui reside o desafio da reforma: conduzir os professores pelos caminhos dessa profissionalização (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 85).

Em outras palavras, o sistema educacional brasileira, ainda que timidamente, foi sendo orientado pelo referencial político do liberalismo e ideológico da pós-modernidade, exigindo que uma escola moderna contribuísse na produção deste paradigma de “sociedade do conhecimento”, trabalhando a questão da competitividade do mundo do trabalho calcada no imperativo econômico-pedagógico de “valorização da capacidade de aprender a aprender” (ZANARDINI, 2007, p. 259).

Dentro dessa perspectiva educacional, o professor perdeu o seu papel de “única fonte de conhecimentos ou informações” para assumir a função de líder na “constituição de significados”, sendo que a avaliação das aprendizagens deverá respeitar e valorizar o protagonismo e a convivência dos alunos, “relativizando a importância do professor como única fonte de legitimação do conhecimento” (MELLO, sd, p. 4-5).

Por isso, discordamos criticamente da proposição liberal de que

As políticas relativas à carreira, formação inicial e continuada dos professores terão que levar em conta a mudança nos papéis do docente por meio da execução de programas e práticas coerentes: a condição de professor precisará ser pautada pelas mesmas condições que ele terá de reproduzir com seus alunos: a homologia dos processos, nesse sentido, será mais importante do que os conteúdos a serem transmitidos ao futuro professor (MELLO, sd, p. 5).

Desse modo, passa-se a responsabilizar individualmente o professor pelo perfil profissional de sua formação docente, tanto no âmbito inicial e continuado. Além disso, essas reformas educacionais pautaram-se em dinamizar as políticas de ingresso e estabilização da carreira do magistério no serviço público em atendimento aos princípios de eficiência, qualidade, equidade, e produtividade que foram transpostos da administração pública gerencial para a gestão do sistema educacional.

Isso porque, segundo Freitas

Nos anos de 1990, a “década da educação”, vivenciamos o aprofundamento das políticas neoliberais. O processo de ajuste estrutural, com o enxugamento dos recursos do Estado para a educação e para as políticas sociais, e a privatização criam novas formas de direcionamento dos recursos públicos: sua distribuição, centralização e focalização para as experiências que se adequem aos princípios das reformas sociais em curso. Configura-se o descompromisso do Estado para com o financiamento da educação para todos, em todos os níveis, revelando a subordinação do nosso país às exigências do Banco Mundial e à lógica do mercado (FREITAS, 2003, p.1098).

Assim, para ilustrar e desvelar possíveis articulações em movimento decorrentes da Reforma do Estado em especial no que se refere à formação de professores da contemporaneidade do final do século XX e início do século XXI, apresentaremos um panorama da política educacional desenvolvida pelos governos estaduais do Paraná entre os anos de 1990 até 2012.

No item a seguir, encontrar-se-á um contexto descritivo das propostas e ações direcionadas para a formação em serviço do professor paranaense da Educação Básica.

1.2 Governo Roberto Requião (1991-1994)

No ano de 1991, Roberto Requião de Mello e Silva assumiu o cargo de governador do Estado do Paraná. Neste período, o projeto de educação para os alunos paranaenses foram articulados em dois documentos, a seguir denominados, que foram editados a partir de 1992, como meio de colocar em movimento a proposição de um Projeto Político-Pedagógico para as escolas paranaenses.

Os documentos foram:

- a) “Paraná: construindo uma escola cidadã”;
- b) “Plano Decenal de Educação para Todos do Estado do Paraná – 1993/2002”.

Para este governo Requião (1991-1994), a questão educacional deveria privilegiar o entendimento de escola, sociedade e Estado enquanto busca pela igualdade comunitária como uma ressignificação do então discurso da igualdade social vigente naquele período histórico (SILVA, 2001, p. 128).

Por isso, no documento “Paraná: construindo uma escola cidadã”, segundo Sapelli (2003, p. 59), a SEED/PR salientou os princípios norteadores de sua proposta educacional, tais como: gestão democrática, comunicação direta entre a SEED/PR e os estabelecimentos escolares, construção dos projetos pedagógicos das escolas e a elaboração de um sistema de avaliação permanente do desempenho escolar.

A proposta de materializar uma escola cidadã no Estado do Paraná, nesse período, foi produto da atividade de consultoria realizada por Moacir Gadotti à Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR) (OLIVEIRA, 2012).

A “escola cidadã” que Gadotti [...] propõe é a escola pública única, mas libertada da uniformização e da centralização, assim, esta “seria uma escola pública autônoma, sinônimo de escola pública popular, integrante de um sistema único (público) e descentralizado (popular)” (SILVA, 2001, p. 132).

Orientado por tal premissa, o projeto de escola cidadã acompanharia os princípios da política educacional do governo Requião e buscaria subsidiar: “a gestão democrática, o envolvimento da comunidade, a autonomia para a escola elaborar seu projeto pedagógico e a avaliação do processo escolar” (PARANÁ *apud* SILVA, 2001, p. 131). Como fruto desse trabalho, a comunidade deveria projetar elementos como o acesso e a qualidade da educação enquanto aspectos fundamentais à qualidade de vida dos paranaenses, favorecendo a cidadania, e inculcando a tese de “que a escola cidadã contribui para a construção de uma sociedade cidadã” (PARANÁ *apud* SILVA, 2001, p. 141).

De acordo com Figueiredo (2002), a proposta educacional do Governador Roberto Requião de Melo e Silva, (1991-1994) apresentou, ainda que em linhas gerais, uma preocupação com a constituição de uma escola de qualidade, mediante a construção de um Projeto Político-Pedagógico.

Este processo de elaboração de um Projeto Político-Pedagógico integrava o Projeto “Paraná: Construindo a Escola Cidadã”. O projeto “Paraná: Construindo a Escola Cidadã” tinha por objetivo promover a formação de um sujeito autônomo, que não fosse dominado pelo discurso ou vontade alheia, cuja autonomia incidiria na questão da cidadania, pois o que importava era formar o verdadeiro cidadão (SEED/PR *apud* FIGUEIREDO, 2002).

Conforme Oliveira (2012, p. 6), este governo estadual em tela, com a questão documental deu o primeiro passo para a construção de uma proposta educacional melhorada voltada para a população paranaense. Todavia, nesta situação, percebe-se que faltou um modo mais ativo de operacionalizar a atuação do Estado na comunidade, sobretudo na criação de vínculos fortes para a implementação dos planos de governo deste setor.

Em continuidade à política educacional engendrada nesse contexto histórico e político, o texto do “Plano Decenal de Educação para Todos do Estado do Paraná – 1993/2002” reiterou as metas para consolidação da Reforma do sistema escolar, decorrente das discussões dos anos de 1990, sobretudo na questão da gestão e da ênfase na Educação Básica (MUNHOZ; KOVALICZN, 2008, p. 10).

O Plano Decenal de Educação para Todos do Estado do Paraná atendia as orientações do Ministério da Educação e do Desporto sobre a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos que já fora produzido a nível nacional. O Decreto Estadual nº 3136 de 1994, instituiu uma Comissão Estadual de Coordenação da consolidação do referido plano com as suas devidas atribuições de implantação nas esferas municipais. Em novembro do mesmo ano foi publicado o decreto nº 4231/1994, cujo teor tratou da instituição de uma Comissão Interinstitucional de Acompanhamento da implementação do Plano Decenal de educação para Todos do Estado do Paraná, com ênfase na Valorização do Magistério (PARANÁ, 1994).

De acordo com Saldanha (2010), o Plano Decenal de Educação para todos do Estado do Paraná foi um modo de consolidar o cenário da Reforma administrativa do Estado, principalmente no que se referia à imposição de metas relacionadas ao processo de autogestão das escolas e à ênfase institucional e governamental dada à Educação Básica.

A gestão participativa preconizada por tal documento não foi efetivada nas escolas paranaenses, pois no lugar de eleições diretas para diretores de escolas, houve a consulta de nomes indicados; além disso, houve o estabelecimento de um

modelo para elaboração do Regimento Escolar nas instituições escolares (SAPELLI *apud* SALDANHA, 2010).

Estes princípios políticos-educacionais carregavam a bandeira partidária do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e sinalizavam os indícios de alinhamento econômico-ideológico do Estado com Organismos Internacionais.

Há indícios de que desde o início dos anos oitenta, há estratégias do BM para modificar contratos na estrutura produtiva dos países periféricos, condicionando as políticas econômicas destes países à incorporação de suas políticas macroeconômicas, administrativas e institucionais para firmar contratos/empréstimos para setores da economia em geral e particularmente para Educação Básica (NOGUEIRA; FIGUEIREDO; DEITOS, 2001, p. 129).

Segundo Munhoz; Kovaliczn (2008, p. 10), foi o governo Requião que introduziu as primeiras diretrizes do Banco Mundial para a esfera educacional, especialmente, no campo da formação docente. Para atender as recomendações imposta por este organismo internacional, os professores cumpriram, minimamente, um circuito de 80 horas de cursos presenciais de capacitação. Estes cursos vincularam-se a Instituições de Ensino Superior do Estado, aos Núcleos Regionais de Educação e a própria SEED/PR, objetivando um maior aprofundamento teórico na disciplina de atuação; todavia não tematizaram a discussão do então Currículo Básico (MUNHOZ; KOVALICZN, 2008) que constituía-se no cerne da questão educacional naquele cenário devido a sua implementação na década de 1990.

Esta capacitação docente ofertada pela SEED/PR, aparentemente, estava associada aos pressupostos de redemocratização do país promovida nos anos de 1980, na medida em que calcava-se num discurso de promoção da cidadania. Apesar desta bandeira educacional, ainda assim, reiteramos como este governo estadual (1991-1994) articulou a aquisição de empréstimos junto a organismos multilaterais internacionais, particularmente àqueles que foram administrados na próxima gestão de governo. Isso porque as discussões para a implementação de programas e pacotes educacionais voltados à qualidade do ensino paranaense já foram estabelecidas no ano de 1992.

Além disso, no mês de julho de 1994, o Banco Mundial enviou uma equipe para mensurar o nível de organização da SEED/PR e identificar possíveis problemas no que se referia aos recursos humanos e equipamentos necessários para

materializar o Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná (PROEM) e o Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE) no Estado do Paraná (SAPELLI *apud* SALDANHA, 2010, p. 44).

Tal alinhamento também foi identificado quando no Estado do Paraná minimizou-se o uso de expressões como “eficiência” e “eficácia” em seus documentos oficiais, e promoveu-se o discurso da “excelência”. Entretanto a significação dessas categorias continuou revestida para “a busca da satisfação dos envolvidos e efetividade dos resultados”, legitimando as políticas educacionais implementadas (LOPES *apud* ANTUNES; CARVALHO, 2008, p. 12). Consolidando essa perspectiva, o Prêmio de Gestão, introduzido nessa política governamental, foi um modo de incentivar a questão da excelência em educação nas escolas paranaenses e articular noções meritocráticas de desempenho educacional.

Por fim, partido dos estudos de Munhoz; Kovaliczn (2008, p. 10), relembremos que as ações governamentais desse mandato de Roberto Requião (1991-1994) para o setor educacional privilegiaram o processo de municipalização do ensino; enaltecem as experiências consideradas inovadoras; fomentaram a construção de projetos políticos pedagógicos nas escolas; viabilizaram a constituição de um Plano de Capacitação Docente; introduziram as negociações com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e realizaram altos investimentos na administração pública à luz do receituário liberal. A própria política de escola cidadã anunciava uma educação comunitária, no sentido lato da expressão, todavia restringia seu escopo de ação aos limites da instituição escolar.

Isso porque, dentre outras atividades implementadas na educação paranaense, este governo Requião diferenciou-se por “treinar os professores” e efetivar um grande programa de construção e recuperação de salas de aula no Estado (REQUIÃO, 2013). Essa proposição de “treinar os professores” foi divulgada numa página oficial da figura pública de Roberto Requião, e desvelaria o interior de uma concepção de formação continuada de professores da Educação Básica no Estado do Paraná naquele recorte espaço-temporal da década de 1990.

Em síntese, esta política educacional do Governo Requião (1991-1994) voltada à formação de professores da Educação Básica no Estado do Paraná pode ser considerada embrionária diante da situação política, financeira e social dos anos 1990, sobretudo no que se referiu ao firmamento dos primeiros acordos financeiros

da máquina estatal paranaense com Organismos Multilaterais Internacionais. Tal cenário incursionou relações de meritocracia na construção material e administrativa de escolas de excelência e, também propagandeou um discurso de Escola Cidadã sem prover algumas das condições mínimas e necessárias de efetivá-la ou gerenciar sua manutenção. Por isso, baseando-se nos elementos anteriormente supracitados, à luz da contradição como aspecto motriz do desenvolvimento social da humanidade, compreendemos que tais limites conjunturais permitiram avanços nas condições do processo educativo reconhecido sob o lema de “capacitação docente”, fomentando indícios primários entre formação docente e ensino de qualidade na educação paranaense.

1.3 Governo Jaime Lerner (1995-2002)

No Estado do Paraná, segundo Lima; Viriato (2000, p. 6), sob o lema de “excelência na Educação”, no anos de 1995, o governador Jaime Lerner elegeu-se pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), e ainda, no decorrer de seu primeiro mandato (1995-1998), migrou para o Partido da Frente Liberal (PFL).

Neste governo de Jaime Lerner entre os anos de 1995 a 2002, durante dois mandatos consecutivos de Governador do Estado do Paraná (1995-1998 e 1999-2002) houve a implantação e implementação para a educação do Estado do Paraná das atividades contidas em dois grandes projetos: “Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná” (PQE) e “Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio no Paraná” (PROEM). Essas ações governamentais encontraram-se vinculadas a estratégias políticas educacionais inscritas no “Plano ABC – Alunos permanecendo com sucesso na escola, Bons professores atuando com competência e Comunidade participando da condução do processo educativo” (PROEM, 1996, p.9 *apud* NERY, 2008, p. 9).

Na esfera educacional, essa primeira gestão do governo Lerner (1995-1998) teve como proposta a Escola de Excelência que se enveredou pelas escolas públicas através de preceitos envolvendo a gestão compartilhada e a flexibilidade nos mecanismos do sistema de ensino (SILVA, 2001, p. 132).

Por isso, de acordo com Silva (2001), o referencial teórico para materialização da Escola de Excelência pautou-se nos princípios pedagógicos da “Qualidade Total”,

numa completa inspiração e transposição da otimização do mundo empresarial para o gerenciamento da educação (SILVA, 2001, p. 134). Ou seja, durante toda a gestão de 1995 a 2002, identifica-se como a manutenção da escola pública ficou relegada ao “enfoque privatizante, cooperativista, terceirizante e de responsabilização da comunidade [...] abrangendo as políticas de Educação Básica ao Ensino Superior” (LIMA; VIRIATO, 2000, p. 10).

Além disso, em cada início de ano letivo, um problema crônico de cunho institucional permeava a organização do trabalho administrativo e pedagógico do estabelecimento escolar, isso porque o corpo docente e de funcionários da escola geralmente estaria incompleto, de modo que uma parte significativa dos trabalhadores da educação ainda seria contratada pela empresa PARANAEDUCAÇÃO⁹, após a realização de um processo seletivo. Tal situação agravava-se porque a devida contratação ocorria conforme o porte das escolas (TAVARES, 2006) e não conforme as reais necessidades do processo educativo, devido as especificidades e singularidades emanadas pelo conjunto escolar.

Por isso, no curso das políticas educacionais pertencentes a gestão do governador Lerner (1995-2002), destacamos enquanto linha principal o Programa Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE). O PQE integrava o Plano de Ação da Educação, cujo conteúdo seria aprimorar a qualidade do ensino a partir das categorias de eficiência, eficácia, excelência, de modo que um dos componentes ativos para este propósito era a capacitação do magistério paranaense.

O Projeto Qualidade do Ensino Público do Paraná (1994-2001), denominado como PQE, envolvia cinco componentes, a seguir mencionados, que desenhavam seu conjunto de interesses com o objetivo de “melhorar a produtividade do sistema de ensino público e o aproveitamento educacional de seus alunos”, sendo organizados em: material pedagógico; capacitação dos recursos humanos; desenvolvimento institucional; estudos e pesquisas; rede física (PQE, 1997, p. 3).

O PQE buscava desenvolver uma melhoria no rendimento escolar, ampliar a escolarização de alunos de 1ª a 8ª série matriculados nas escolas públicas paranaenses, criar mecanismos de combate à evasão escolar, promover a

⁹ Criado em 1997, pela Lei nº 11970, o SERVIÇO SOCIAL AUTÔNOMO PARANAEDUCAÇÃO foi constituído enquanto pessoa jurídica de direito privado, com sede e foro em Curitiba (PR). Nossos estudos apontaram que até o ano de 2012, esta empresa ainda prestava serviços de contratação de pessoal do magistério e de agentes operacionais ao governo do Estado, conforme orientação disponibilizada no Contrato de Gestão celebrado em 25/03/1998 (PARANÁ, 1998).

permanência e o sucesso dos alunos em sala de aula. A concepção educacional norteadora dessa proposta educativa justificava que toda essa conjuntura articulava-se em prol do preparo do aluno para o devido exercício da cidadania aliado ao ingresso no mercado de trabalho (PQE, 1997).

O PQE também evidenciava que as escolas precisavam de livros didáticos, paradidáticos e outros materiais pedagógicos importantes a um bom desenvolvimento do trabalho pedagógico. Neste quesito foram investidos US\$ 74,8 milhões de dólares com a compra e distribuição de livros e aquisição de materiais paradidáticos; além disso, ao mesmo tempo em que houve a construção de escolas com modelos arquitetônicos, também ocorreu a desativação de mais de dois mil estabelecimentos de ensino (NETO; MACIEL, 2010).

Além disso, de acordo com a visão oficial, o PQE concebia que uma escola com qualidade requeria um espaço físico de qualidade. Para isso foram investidos US\$ 39,4 milhões de dólares na edificação de aproximadamente 700 salas de aula e na reforma estrutural do prédio da SEED/PR (NETO; MACIEL, 2010) na capital do Estado.

O componente capacitação de recursos humanos da educação, tinha como pressuposto de que o professor também almejava aprender, apenas precisava repensar sua formação, “[...] atualizar maneiras de ensinar, por isso a necessidade de grandes investimentos na capacitação” (NETO MACIEL, 2010, p. 59). Deste modo, foi necessário um alto investimento no subprojeto Programa de Capacitação Continuada, que tinha como objetivo central o aprimoramento das competências necessárias ao bom desempenho dos professores, e foi orientado a ficar sob os cuidados e supervisão da Universidade do Professor (NETO, MACIEL, 2010). A seguir, explicitaremos a construção técnica e operacional do que foi a Universidade do Professor e sua esfera de participação nas atividades desenvolvidas à formação continuada do professores da Educação Básica no Estado do Paraná.

Em linhas gerais, o PQE objetivava: disponibilizar material pedagógico aos professores e alunos da rede estadual; alavancar a competência e eficiência dos professores em sala de aula; instrumentalizar os administradores escolares/diretores a constituírem-se em gestores; combater a evasão escolar e promover a elevação de índices de aprovação dos alunos; e viabilizar um melhor rendimento escolar nas avaliações externas (NETO; MACIEL, 2010).

De acordo com Nery (2008, p. 9), o componente Capacitação de Recursos Humanos operacionalizado pelo Plano de Implementação de Capacitação (PIC) fora constituído de

[...] programas complementares que envolviam todas as instâncias do sistema, desde a escola, passando pelo Município e Núcleo Regional de Educação, chegando até as equipes da unidade central da Secretaria de Estado da Educação. Os programas eram oferecidos aos profissionais, professores e diretores que atuavam em escolas do ensino fundamental da Rede Estadual e dos municípios parceiros, aos técnicos das equipes de ensino da SEED, dos Núcleos Regionais de Educação e dos Órgãos Municipais de Educação. O PIC definia os objetivos e atividades a serem realizados em cada ano, dirigidos ao Ensino Fundamental, e constituía-se parte integrante do Plano de Capacitação Permanente da SEED, que compreendia, ainda, as modalidades, denominadas, na ocasião, Ensino Médio, Ensino Supletivo e Educação Especial (NERY, 2008, p. 9).

Ainda de acordo com os estudos de Nery (2008, p. 10), este processo de capacitação de recursos humanos, um dos cinco pilares do PQE, estava associado ao programa de Valorização do Profissional da Educação, contido no Plano de Ação da SEED/PR para o período 1995-1998. Desse modo, para materializar esse conjunto de ações, organizaram-se os projetos de apoio denominados: a Universidade do professor; o Projeto Vale-Saber; o Prêmio Excelência na Escola; e a Revista Educacional Interativa.

Segundo o Plano de Implementação da Capacitação dos Recursos Humanos da Educação, o Projeto Qualidade do Ensino Público do Paraná fora co-financiado pelo Banco Mundial (BIRD), para ser executado no período de cinco anos, a partir de outubro de 1994, data de assinatura do Acordo de Empréstimo. Segundo Figueiredo (2002), o processo de implementação do PQE, primeiramente foi estipulado para ocorrer entre os anos de 1994 a 1999, mas destacamos que teve sua vigência e operacionalização institucional até dezembro de 2001. O pagamento deveria ocorrer a partir de 15 de fevereiro de 2000 até 15 de agosto de 2009, com a possibilidade de uma carência de 5 anos.

Relembramos que o referido Projeto fora negociado desde o ano de 1992 e somente aprovado em 1994, nos últimos meses do Governo Estadual de Roberto Requião, desse modo, contava com o financiamento do Banco Mundial e os

recursos do Estado do Paraná constituíam uma contrapartida orçamentária à execução das atividades propostas (FIGUEIREDO, 2002).

Assim, de acordo com os estudos realizados por Oliveira (2011, p. 92) sobre as políticas educacionais desenvolvidas entre os anos de 1995 a 2002, no Estado do Paraná, “o governo Jaime Lerner foi marcado por uma política educacional que obedeceu severamente as regras do Banco Mundial” e de outros Organismos Internacionais Multilaterais.

Diante das relações estabelecidas neste cenário econômico, social e político, à luz de nosso objeto de estudo, identificamos um possível alinhamento das ações do governo Lerner (1995-2002) com a estratégia de descentralização recomendada pelo BIRD. Esta relação pode ser comprovada pela urgência na “[...] participação da comunidade na escola [que] é uma [...] estratégia do Banco de compartilhamento de custos do ensino, induzindo a comunidade a dividir as despesas escolares” (OLIVEIRA; FONSECA, 2001, p. 45).

Acrescentamos a isso que muitas premissas dos Organismos Internacionais Multilaterais foram disseminadas, no Estado do Paraná durante a gestão do governador Jaime Lerner, por meio da ação intelectual e operacional da Secretária de Educação do Estado (1999-2002) Alcyone Saliba¹⁰ e também foi resultante da consultoria de Heloísa Luck, na área da gestão escolar (SALDANHA, 2010).

Neste sentido, corroboramos das reflexões de Nadal (2007, p. 4) por entendermos que a perspectiva educacional implementada durante as gestões de Jaime Lerner (1995-1998 e 1999-2002) no Governo do Estado do Paraná caracterizaram-se pela adoção de políticas educacionais que prezaram ações como:

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

¹⁰ “O Tribunal de Contas do Paraná (TC) desaprovou a gestão da ex-secretária estadual da Educação Alcyone Saliba Vasconcelos na PARANAEDUCAÇÃO no ano de 2001. Saliba, que foi secretária na gestão de Jaime Lerner, também ocupou o cargo de superintendente da PARANAEDUCAÇÃO” (GAZETA DO POVO, 2007).

Deste modo, a implementação do Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná, denominado PROEM, foi efetivada por meio da aquisição de empréstimo por parte do governo do Estado junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) no final de 1997, sendo implantada pela equipe que trabalhava na Secretaria de Estado da Educação e estaria em vigor a realização de suas atividades até o ano de 2006 (PROEM, 2000, p.7).

O PROEM estabelecia como principais objetivos o aumento da eficiência, da eficácia e da equidade da educação no Ensino Médio, e de acordo com o Documento Síntese do Programa supracitado (1996, p.3), “mais do que objetivos, constitui-se em requisito que deve presidir estrategicamente as ações propostas no programa, de modo a proporcionar impactos qualitativos no panorama atual do Ensino Médio”.

Neste panorama, o PROEM trouxe mudanças substanciais à forma de gestão do ensino médio e do ensino profissionalizante. Por isso, o PARANATEC foi uma agência voltada à administração dos recursos destinados a cursos técnicos e profissionalizantes no estado do Paraná, sendo um estabelecimento de “[...] natureza privada, mas que conta com recursos públicos” (NOGUEIRA, 2004, p. 7).

Conforme Nery (2008), o PROEM foi organizado em três subprogramas:

- a) Melhoria da Qualidade do Ensino Médio;
- b) Modernização da Educação Técnica Profissional; e
- c) Fortalecimento da Gestão.

Dentro do subprograma intitulado Melhoria da Qualidade de Ensino localizava-se o componente Desenvolvimento de Recursos Humanos, no qual encontramos os elementos relacionados ao nosso objeto de estudo, tais como os Projetos de Capacitação dos Profissionais da Educação, Plano de Carreira e Estatuto do Professor, Incentivos para Desenvolvimento da Competência do Professor e Revista Educacional Interativa.

No subprograma Melhoria da Qualidade para Formação de Professores, foram desenvolvidos os Projetos Infraestrutura para Centros Educacionais para Professores, Desenvolvimento Curricular, Informática e Softwares Educacionais e Regionalização da Oferta para Formação de professores (NERY, 2008).

Compete salientar que foi a chamada Universidade do Professor, dentre os subprogramas citados, a atividade formativa de maior repercussão e destaque operacional no meio educacional, conforme o período estudado. Além disso, este

legado educacional ficou registrado como decorrência do investimento em publicidade e na força midiática, pois as capacitações em blocos tornaram-se megaeventos, de modo que o Centro de Capacitação Faxinal do Céu foi estruturado para receber uma média de 1000 participantes por evento.

As outras modalidades de formação, com outras características, ficaram desvalorizadas, obscurecidas, diluídas, quase imperceptíveis em outros projetos. Eram tempos de franca implantação dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) nas escolas do Paraná e do Brasil. No que diz respeito ao Paraná, ressalte-se que [os PCN] tiveram uma implantação abrupta, rápida, verticalizada, com pouca discussão, o que pode ter levado à implementação desfigurada das idéias originais, presentes naqueles documentos (NERY, 2008, p. 14).

Desse modo, segundo Nery (2008, p. 12-13), na gestão governamental de 1995-2002, foram as capacitações docentes que aconteciam em Faxinal do Céu, sacralizadas pela SEED/PR, que marcaram a política educacional voltada a formação continuada de professores no Paraná neste recorte histórico.

Também merece ser destacado a participação de aproximadamente quatorze mil professores da rede estadual de Educação Básica no programa Vale Saber. De acordo com Kugler (2002), o objetivo primordial do Projeto Vale Saber envolvia a melhoria da prática pedagógica e a excelência de resultados dos alunos nas atividades escolares. O envolvimento dos professores estatutários e de profissionais contratados pela PARANAEDUCAÇÃO privilegiava o recebimento de uma “bolsa-auxílio destinada a docentes que atuam em sala de aula e estão desenvolvendo pesquisas aplicadas ao aprimoramento da didática” (KUGLER, 2002, p. 1).

A situação financeira estabelecida na implementação desta atividade mostrou que

Do total de R\$ 600,00 da bolsa, R\$ 500,00 são para o professor e R\$100,00 para financiar gastos com o projeto. Criado em 1995, o Vale Saber faz parte do programa de capacitação desenvolvido pela Secretaria Estadual da Educação e vem sendo aprimorado a cada ano. [...] Os recursos para o Vale Saber vêm do Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná (Proem), com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento e contrapartida do Tesouro do Estado (KUGLER, 2002, p. 1).

Neste sentido, a concessão de alguns privilégios financeiros aos professores reiterou o apelo mercadológico empregado na formação de professores durante esta gestão governamental.

Assim, na gestão governamental de Jaime Lerner, nos deteremos em descrever e analisar as atividades de formação continuada de professores que adquiriram visibilidade com os subprogramas: Paraná English Language Teaching (PARANÁ ELT) e Universidade do Professor.

As atividades ofertadas aos professores pelo programa Paraná English Language Teaching (PARANÁ ELT) organizaram-se mediante cursos presenciais nas universidades a partir do material produzido pela *Open University*; oficinas de aprimoramento metodológico no Reino Unido; curso on-line; grupos de imersão em Faxinal do Céu; curso de inglês via rádio; preparação para a *First Certificate* da Universidade de Cambridge (RAMOS, 2011, p. 32).

Segundo Ramos (2011, p. 32), a perspectiva operacional que norteava o Paraná ELT enfatizava o indivíduo em suas competências individuais, desse modo, a concepção de professor deste programa associava-o como um sujeito inacabado que necessitava de constante aperfeiçoamento de sua ferramenta de trabalho, nesse caso especificamente a Língua inglesa.

Para Chauí (1997, p. 147), “a noção de competência tem a função precisa de marcar a desigualdade [...] produzida pela sociedade planejada e organizada: a desigualdade entre os detentores do saber e os despossuídos”.

Contudo, apesar da assessoria do Conselho Britânico na implantação e execução do Paraná ELT (2000-2002) que objetivava uma valorização da língua inglesa como instrumento de comunicação e devido ao estreitamento das relações entre o Governo do Estado do Paraná e as recomendações de Organismos Multilaterais Internacionais, foram registradas críticas ao encaminhamento do programa, sobretudo no que envolvia uma certa incompatibilidade entre os mecanismos de avaliação dispostos na formação; uma dada incoerência entre as necessidades educacionais e a própria proposta de formação a distância; uma questão da ênfase na dimensão linguística do ensino relegando os elementos pedagógicos do processo de aprendizagem; e a disfunção entre o material utilizado e o real contexto de ensino e condições de trabalho dos professores da rede pública de ensino (GIMENEZ; MATEUS *apud* RAMOS, 2011).

Concomitantemente a este processo, disseminava-se que dentre os feitos e efeitos do Programa de Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE), a Universidade do Professor – Centro de Capacitação de Faxinal do Céu, foi constituída

Por inspiração do governador do Estado e do Secretário de Educação, desejosos de uma proposta mais ampla de capacitação para os professores, foi concebido e implementado pela SEED o projeto Universidade do Professor. Esta idéia, subsidiada por pesquisas e estudos que demonstravam que a capacitação convencional oferecida a poucos professores não estava sendo efetiva nos resultados junto aos alunos, vem criando força e produzindo mudanças na educação paranaense. Surgiu como estratégia maciça de apoio ao sistema de educação básica, no tocante à capacitação formal e à educação continuada dos professores, resultando em processo permanente de oferta de cursos e seminários de grande porte. A Universidade do Professor, caracterizada como instituição de apoio à educação com a finalidade de conceber, desenvolver e executar atividades ligadas à capacitação de pessoal docente e técnico-administrativo, é uma sociedade civil sem fins lucrativos, resultante da parceria das Instituições de Ensino Superior e Universidades com a SEED-PR. (PQE, p.3 *apud* MUNHOZ; KOVALICZN, 2008, p. 11-12)

Desta forma, a Universidade do Professor foi um projeto desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), na qual se ofertava uma concepção de formação integral e continuada aos professores da rede pública, e era proporcionada uma troca de experiências entre os docentes. Isso porque fora constatado que a capacitação profissional até então oferecida não conseguia produzir certos resultados satisfatórios junto aos alunos, à luz do receituário liberal. Então, o Programa Universidade do Professor procurava alcançar grande parte do corpo docente pertencente ao magistério paranaense, por meio de uma adesão voluntária, às suas atividades formativas que ocorriam na cidade Faxinal do Céu, no Estado do Paraná.

Estas atividades formativas foram constituídas de cursos em áreas de conhecimento curricular, eventos transdisciplinares e no conjunto do processo incentivava-se que o professor deveria aperfeiçoar suas competências pessoais, culturais e profissionais (PAULICS *apud* RAMOS, 2011, p. 33).

A Universidade do Professor, segundo seu estatuto de fundação, foi organizada burocraticamente enquanto uma sociedade civil, sendo composta por oito universidades paranaenses e outras entidades, de modo que a sua sede

localizava-se em na cidade de Curitiba, capital do Estado do Paraná. A esfera de atuação da Universidade do Professor sobre as atividades de capacitação docente alcançavam todo o território paranaense, sendo ofertadas as seguintes modalidades: Seminários de Atualização e Motivação; Seminários de Atualização Curricular nas Áreas de Conteúdos Específicos do Currículo; Seminários de Gestão Escolar e Ações de Suporte ao Currículo; Cursos de Especialização e Extensão em parceria com as Instituições de Ensino Superior (NERY, 2008, p. 11).

No ano de 1995, com a edificação de uma sede física própria para o Centro de Capacitação Profissional em Faxinal do Céu, que era um pequeno distrito do município de Pinhão, e mediante a “[...] localização estratégica privilegiada, mais ou menos no centro do Estado, num espaço físico anteriormente ocupado pelas instalações de uma usina hidroelétrica da companhia de eletricidade do Estado, especialmente reestruturadas e adequadas para esse fim” houve a concentração dos eventos de capacitação, ocorrendo o deslocamento de docentes contratados e professores da rede estadual para participação das atividades formativas (NERY, 2008, p. 11).

Para um maior entendimento deste cenário, apresentamos as contribuições de Pedro Eloi Rech que tomou como objeto de pesquisa, em sua dissertação de mestrado, o Programa de Capacitação Continuada dos Professores, enquanto processo que ocorreu em Faxinal do Céu.

A capacitação docente, já prevista no Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação para 1995 a 1998, visava promover a excelência na Educação paranaense por meio da realização de seminários nos quais os professores e gestores da rede pública entendessem os paradigmas da excelência na educação na gestão compartilhada mediante uma imersão na cultura contemporânea (PARANÁ *apud* RECH, 2001, p. 292)

Como espaço provisório, os cinco primeiros seminários foram realizados em Praia de Leste, no município de Pontal do Paraná. Participaram profissionais ligados a cargos administrativos na Secretaria de Estado da Educação e nos Núcleos Regionais de Educação e os próprios diretores das escolas paranaenses (RECH, 2001, p. 292).

O Centro de Capacitação em Faxinal do Céu foi inaugurado com um seminário para 450 professores, no primeiro trimestre de 1996. Com a finalização

das obras de infraestrutura, os demais seminários atenderam aproximadamente 960 professores (RECH, 2001, p. 292).

As empresas instaladas para gerenciar as atividades formativas em Faxinal do Céu foram o Centro Gerencial Avançada de Arthur Pereira e Oliveira Filho que desenvolveu os Seminários de Educação Avançada; e a Luna & Associados, Consultoria de Empresas S/C Ltda de Jesus Luna (RECH, 2001, p. 293).

De acordo com a SEED/PR, até o ano de 2000, mais de 200 mil profissionais participaram de seminários e palestras de atualização ministrados na Universidade do Professor, sendo que a grande parte dos participantes eram professores da rede estadual de ensino, mas destacando que houve o envolvimento de outras áreas interessadas na programação. O grande objetivo de todos os seminários foi de que os professores reunidos no Centro de Capacitação em Faxinal do Céu, isolados do mundo por alguns dias, participassem das discussões sobre algumas tematizações, assistissem palestras de motivação, apresentassem algumas de suas experiências docentes, entre outras atividades formativas e motivacionais (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2010).

A contratação dessas empresas privadas para fornecer a capacitação dos professores da rede estadual gerou inúmeras polêmicas na época, dentre elas, uma se referia ao processo de transferências de verbas públicas ao setor privado e sob quais critérios essas empresas foram selecionadas em “detrimento das universidades [...] para atuarem na especificidade do campo da formação continuada dos professores” (RECH, 2001, p. 293). Isso porque a problemática implicava em justificar, ainda que paliativamente e satisfatoriamente porque as empresas privadas foram escolhidas para o trabalho de formação e/ou capacitação com os professores da Educação Básica da rede estadual de ensino, sendo que nessa mesma época o Estado já contava com instituições públicas de Ensino Superior.

Nesse Centro de Capacitação Profissional em Faxinal do Céu, por meio das chamadas “imersões semanais” foram ministrados cursos, palestras e seminários por especialistas em diversos assuntos para professores e profissionais da educação pertencentes da Rede de ensino (NERY, 2008, p. 11).

A justificativa para esse caráter formativo era de que os **professores docentes**¹¹ não precisavam ter habilidades administrativas para a docência na Educação Básica, esses professores docentes necessitavam desenvolver estritamente habilidades voltadas à “[...] melhoria da qualidade do trabalho educativo” (NERY, 2008, p. 13).

De acordo com um dossiê emitido pela SEED, para responder a uma solicitação da Assembléia Legislativa do Estado [sobre a Universidade do Professor], os objetivos dos seminários são assim explicitados: aguçar a percepção para o lado subjetivo da vida; sensibilizar para o desenvolvimento de uma visão global, em que pessoa e profissional são discutidos como uma unidade indivisível; desenvolver uma postura mental estratégica; compreender os novos paradigmas que passam a reger a sociedade; estimular para a importância da educação permanente; ver a qualidade profissional como um ato interno à pessoa (PARANÁ *apud* NERY, 2008, p. 11).

Em síntese, fora notório que o maciço investimento na formação continuada e aperfeiçoamento técnico dos professores estava associada à concepção de “melhorar o desempenho do professor em sala de aula” (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2010, p. 60). Por isso, segundo os estudos de Shigunov Neto; Maciel (2010) aparentemente, a capacitação ofertada em Faxinal do Céu não contribuía satisfatoriamente para o desenvolvimento profissional dos professores, ao contrário, indiretamente conduzia a uma espécie de “lavagem cerebral” de aceitação e fortalecimento da ideologia dominante.

Assim, de acordo com Lima; Viriato (2000, p. 11), a formação docente propiciada pela Universidade do Professor era um discurso distante da realidade escolar paranaense, procurava convencer os professores de que eles tinham “[...] o poder de mudar os rumos da educação através de seus pensamentos positivos”, mediante uma sutileza discursiva que descartava o sentido político e contemplava uma prática pedagógica “divorciada da realidade”. Na lógica que foi imperativa em Faxinal do Céu, a noção de formação continuada de professores adquiriu mais o caráter de treinamento e que visou consagrar que “o importante não é trabalhar com os conteúdos, sendo a técnica pedagógica privilegiada [...] Trabalha com a

¹¹ Conferimos essa denominação àqueles professores que atuavam propriamente em sala de aula, como meio de distinguir de professores gestores, figura tão presente nesse contexto histórico e político da educação paranaense. Isso porque os professores gestores caracterizavam-se por atuarem na esfera administrativa do estabelecimento escolar, enquanto diretores das unidades de ensino, tendo sob sua responsabilidade tomar decisões de liderança, além de controlar e fiscalizar os resultados e processos educacionais.

fragilidade dos professores que estão sobrecarregados da rotina, da exploração, do dia-a-dia” (LIMA; VIRIATO, 2000, p. 11).

Ainda assim, o Programa sempre esteve respaldado pelo “[...] marketing por parte do governo do Estado”, e destinou-se aos mais de 60 mil professores do Paraná, à época, fundado no discurso de uma “celebração da qualidade” (RECH, 2001, p. 293-294).

Explicitamos que atualmente, a referida instituição Universidade do Professor encontra-se extinta e que seu espaço físico passou a ser utilizado esporadicamente na realização de eventos.

Diante do exposto, a seguir elencamos os aspectos críticos desenvolvidos por Tavares (2006), cujo sentido foi perceber sumariamente as nuances deste movimento educativo configurado por tal dinamismo político na formação de professores entre os anos 1995 e 2002, no estado do Paraná:

- a) a capacitação docente da rede estadual, na época ofertada pela Universidade do Professor, era desenvolvida à luz do cenário da gestão compartilhada e da valorização de atitudes de motivação e autoestima para os professores;
- b) a modernização do organograma da SEED/PR em detrimento de investimentos satisfatórios e importantes na Superintendência de Ensino;
- c) a relação de supremacia dos critérios político-partidários na relação dos municípios e estado pelos diretores-polo dos Distritos Escolares e o condicionamento das iniciativas pedagógicas a estes critérios;
- d) um cenário de precarização das condições de trabalho dos professores mediante a descentralização da definição das matrizes curriculares;
- e) a marginalização das atividades regulares e específicas da educação escolar face a preponderância de projetos pedagógicos;
- f) as atividades envolvendo a gestão escolar, no Estado do Paraná, durante o período do governador Jaime Lerner (1995-2002) foram operacionalizadas por uma concepção de gestão pública apregoada pela ênfase de autonomia escolar, todavia na essência as decisões e o controle sobre os resultados eram centralizados na própria Secretaria Estadual de Educação (SEED/PR).

Sob este panorama e com os conflitos gestados nesses governos estaduais supracitados, adentraremos, na próxima seção, para (re)conhecer velhos e novos desafios à formação continuada dos professores da Rede estadual de Ensino no século XXI.

1.4 Governo Roberto Requião (2003-2010)

No mês de outubro do ano de 2002, Roberto Requião Mello e Silva foi eleito, em segundo turno, o governador do Estado do Paraná. Muitas de suas iniciativas e ações governamentais foram voltadas a políticas sociais e pela recuperação do Estado, que passou a ser um elemento importante na retomada do desenvolvimento paranaense durante os dois mandatos (2003-2006 e 2007-2010) (REQUIÃO, 2013).

O próprio contexto eleitoral daquela conjuntura econômica e política criaram as condições para a vitória política de Roberto Requião de Mello e Silva pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB/PR) como governador do Estado do Paraná nos anos de 2002 e 2006, sobretudo porque em sua plataforma de governo inflamou-se “[...] a bandeira da educação como direito de todos e dever do Estado” (ALMEIDA, 2006, p. 159). Ou seja, um dos destaques para a eleição de Roberto Requião nas urnas paranaenses ao cargo de governador do Estado do Paraná fazia referência à promessa de mudanças na educação pública do Estado.

Sob tal cenário, a ascensão política de Requião ao governo do Estado refletiu o genuíno apoio de “[...] forças progressistas e populares, bem como de uma grande parcela de eleitores mais conservadores. Sua campanha de governo se firma num movimento de recusa às políticas neoliberais” (APP/SINDICATO *apud* ALMEIDA, 2006, p. 218).

O governo de Roberto Requião estruturou sua política educacional envolvendo os seguintes princípios, tais como:

[...] defesa da educação pública, gratuita e universal; processo coletivo de trabalho e compromisso de consulta e respeito às decisões dos atores que compõem o trabalho pedagógico; prioridade do pedagógico sobre o administrativo; formação escolar de qualidade em todos os níveis e etapas de ensino; atendimento às especificidades e às diversidades culturais (JORNAL EDUCAÇÃO, 2003, p.5).

Por isso, apesar de tal anúncio manifestar apoio de luta pela recuperação qualitativa da educação paranaense, primeiramente, devemos assumir e reconhecer que:

[...] a “defesa da escola pública” passa, por um lado, em desmontar o caráter pretensamente “neutro” da introdução de uma lógica de mercado na educação, denunciando a sua “ética” perversa e a sua intencionalidade política e, por outro, fazer da definição e regulação das políticas educativas um processo de construção coletiva do bem comum que à educação cabe oferecer, em condições de igualdade e justiça social, a todos os cidadãos (BARROSO, 2005, p. 747).

Deste modo, com o slogan de governo em defesa da escola pública, o governo estadual de Requião objetivou introduzir mudanças na organização de trabalho nas escolas paranaenses, redimensionando e regularizando muitas das condições de trabalho do professor da rede estadual de ensino.

Por isso, estes princípios foram operacionalizados pelas chamadas Linhas de Ação (JORNAL EDUCAÇÃO, 2003, p. 5), a seguir denominadas:

- a) Estabelecimento de uma política educacional do Estado do Paraná com a elaboração, em conjunto com fóruns de nível municipal e estadual e de outras instituições e organizações da sociedade civil, do Plano Estadual de Educação para o Estado do Paraná;
- b) Currículo escolar como eixo estruturante com a revisão, atualização e reestruturação da proposta curricular do Estado do Paraná com a implantação de práticas coletivas de estudos e pesquisas que visem à melhor administração pedagógica da educação do Paraná;
- c) Otimização do espaço e tempo escolar, com a revitalização da escola paranaense, com programas e projetos que estimulem os alunos e a comunidade a participarem da formação escolar, científica e tecnológica, além das atividades culturais, esportivas e artísticas que estarão à disposição dos alunos;
- d) Educação como direito do cidadão, com a publicização da política educacional do Estado do Paraná, com a reorganização dos serviços, da estrutura da rede e da postura do servidor público da área da educação;
- e) Pesquisa como fonte de apoio às ações educacionais, com planejamento, estudos e pesquisas, por meio do acompanhamento e avaliação dos sujeitos presentes nas atividades educativas, como suporte para as definições de projetos pedagógicos e estratégias administrativas para o desenvolvimento de ações educacionais em todos os níveis de ensino;
- f) Apoio pedagógico à prática educativa, com implementação da prática de ensino dos professores, com a investigação e atualização permanente dos conhecimentos a

serem elaborados na relação com os alunos, a partir da produção de materiais de apoio didático-pedagógico, ressignificação dos espaços e das propostas educacionais, bem como da implantação de sistemas tecnológicos que possibilitem avanços qualitativos na educação paranaense;

g) Valorização dos profissionais da educação, com condições de trabalho e formação continuada, acrescidas de programas voltados para a necessária formação inicial que habilita o professor ao exercício do magistério.

Para atender as questões prescritas por essas Linhas de Ações, Nery (2008) argumentou que a SEED/PR, mediante a consecução de um Projeto de Investimento, vinculou-se a um importante Programa do Governo Federal, o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED), atividade governamental que estava sob o financiamento do Banco Mundial (BIRD). Dentre as ações relacionadas ao PROMED, citamos o projeto Folhas que foi implementado durante este governo estadual.

Segundo Nery (2008, p. 19), no governo Lerner, a escola pública foi administrada sob a ótica gerencial, enquanto que no governo Requião o espaço escolar foi coordenado mais notadamente em seu aspecto pedagógico, privilegiando uma visão de educação e do que concebia como a formação de professores da Educação Básica, com ações voltadas a melhoria da qualidade de ensino paranaense. Em outras palavras, “mais do que a escola ser o referencial para o desenvolvimento das ações [político-educacionais], na atual gestão [Requião 2003-2010], o professor passa a protagonizá-las”.

Para Nadal (2008), as ações desenvolvidas durante os dois mandatos (2003-2006) e (2007-2010) do governo de Roberto Requião no Paraná tiveram como fio condutor as questões envolvendo o “[...] discurso de gestão democrática como tópico da política educacional e prioridade no PEE e, em termos práticos, a criação da Coordenação de Capacitação, da Coordenação de Apoio a Direção e [...] do Caderno de Apoio para a Elaboração do Regimento Escolar” (NADAL, 2008, p. 538).

Este “Caderno de Apoio para a Elaboração do Regimento Escolar” para as escolas da rede estadual de ensino materializou-se enquanto um documento praticamente acabado, pois competia somente às instituições “simplesmente” adequar suas informações e colocar nos artigos a correspondente numeração. Ou seja, apesar de propagandear um discurso voltado à participação da coletividade

nos rumos da educação, neste governo, as ações de participação da comunidade escolar foram estritamente figurativas e ilustrativas ao cenário democrático.

Além disso, segundo Gomide; Miguel (2009, p. 305), “o concurso público para professores e pedagogos e a retomada dos cursos técnicos da rede pública, por exemplo, figuram entre as ações políticas imediatamente implementadas” no início do governo Requião (2003-2006).

Isso porque estas políticas públicas voltadas à educação paranaense constituíram-se de um inflamado e político “[...] 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).

Mas ainda assim, de acordo com Paiva (2010, p.51), o Governo Requião (2003-2010) “[...] destinou parte expressiva do orçamento do Estado para o pagamento das dívidas externa e interna, tanto no que se refere ao pagamento de juros e encargos, como em amortizações” e que foram superiores aos investimentos com a educação paranaense.

Em 2004, paralelamente a construção do Plano Estadual de Educação (PEE), a Secretaria de Estado de Educação do Paraná, mediante a Resolução nº 1457 criou “a ‘Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação’ (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).

Neste sentido, no Estado do Paraná, a política de formação continuada dos professores da rede estadual de ensino constituiu-se por ações e programas, tais como as Jornadas Pedagógicas que foram encontros descentralizados, de caráter semipresencial, entre os anos 2005 a 2010 voltados à formação dos pedagogos mediante estudos dirigidos envolvendo temáticas que atendessem as necessidades da escola; houve o SEED Itinerante entre os anos de 2007 a 2009, cujo objetivo era a divulgação e implementação das Diretrizes Curriculares Estaduais; já o NRE Itinerante que ocorreu em 2010 atendia professores, pedagogos, e funcionários procurando promover condições adequadas à troca de experiências e conhecimentos, além de engajar pela formulação de ações concretas para as demandas do espaço escolar (HOCHULI, 2011, p. 6-7).

Desse modo, apresentamos de acordo com Nadal (2007, p. 8), as modalidades de formação contínua oferecidas aos professores e escolas da rede estadual durante o governo Requião (2003-2006 e 2007-2010):

- a) **Programa de Desenvolvimento Educacional** – PDE – operacionalizado pelas IES e diretamente ligado ao plano de carreira;
- b) **Reuniões Pedagógicas** desenvolvidas nas escolas com seu coletivo em datas previstas em calendário escolar;
- c) **Grupos de Estudo** desenvolvidos aos sábados;
- 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 produzir textos relacionados com o trabalho pedagógico dos conteúdos curriculares, socializando desse modo suas experiências pedagógicas e profissionais;
- f) o próprio **Portal Dia-a-Dia Educação** da SEED/PR, que funcionava como ambiente colaborativo de aprendizagem disponibilizando não apenas informações como conhecimentos voltados a subsidiar o trabalho docente.

Assim, os principais subprogramas do Departamento da Educação Básica foram atividades envolvendo a melhoria dos espaços escolares; a formação continuada; a pesquisa e produção. No último item, o Departamento de Educação Básica, com o programa de pesquisa e produção de materiais didático-pedagógicos, contribuiu para a implementação de ações que possibilitassem o trabalho coletivo dentro dos espaços escolares, a troca de experiências pedagógicas, a produção intelectual colaborativa aliada aos subsídios para o estudo, foram algumas das condições objetivas que fomentariam a constituição de um processo reflexivo e de pesquisa entre os professores (NADAL, 2008).

Além disso, sob tal panorama, foram implementadas ações concretas que fomentassem a atividade intelectual de pesquisa e produção de conhecimentos pelos próprios professores. Nesse sentido, também foi coordenado a prática da pesquisa como *lócus* pedagógico no cotidiano escolar, sobretudo porque a ênfase celebrava a valorização do professor da Educação Básica enquanto produtor de conhecimento científico e/ou escolarizado.

A articulação dessas atividades buscava incutir o estágio de implementação das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica do Estado do Paraná.

Deste modo, esta gestão governamental privilegiou certos elementos na educação paranaense (REQUIÃO, 2013), que incluíram a:

- a) publicação e distribuição gratuita de livros didáticos; a criação do Portal da Educação, no qual os professores da Rede Estadual de Ensino compartilhavam experiências e ampliavam seus conhecimentos;
- b) aquisição de 40 mil computadores para as escolas; a ligação de toda a rede escolar com fibra ótica;
- c) implantação de um Plano de Cargos e Salários para os professores da Educação Básica; e
- d) realização de investimentos no ensino universitário público estadual, sobretudo com a realização de concursos públicos para docentes das IES.

Diante dos aspectos elencados, a seguir explanaremos sobre algumas destas modalidades de formação continuada desenvolvidas no Estado do Paraná no período estudado.

1.4.1 Diretrizes Curriculares da Educação Básica no Estado do Paraná (DCE/PR)

No ano de 2003, a proposta de formação continuada foi desenvolvida paralelamente à necessidade de reformulação do Currículo para a Educação Básica. Nesse movimento, os professores foram convidados para reuniões cujos debates deveriam contribuir de modo efetivo à redação textual das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE/PR). As atividades formativas dessa proposta dividiram-se em seminários, nas reuniões técnicas preparatórias, em encontros descentralizados nos municípios, com certo destaque na sistematização dos dados coletados para uma posterior redação preliminar das novas DCE (RAMOS, 2011, p. 34).

Os estudos de Gilioli; Oliveira; Pinheiro (2011) afirmaram que a Secretaria de Estado da Educação, durante a gestão do governador Roberto Requião, nos anos de 2003 a 2008 implementaram um

[...] conjunto de ações para elaborar e estabelecer as diretrizes norteadoras da educação das escolas públicas paranaenses. O processo foi permeado por encontros descentralizados, grupos de estudos, semanas pedagógicas, enfim, ações expressivas [...] (GILIOLI; OLIVEIRA; PINHEIRO, 2011, p. 3).

Tais ações e atividades possibilitaram outros encaminhamentos ordenados por tal Secretaria Estadual a seus 32 Núcleos Regionais de Educação distribuídos pelo Estado do Paraná.

A SEED/PR iniciou as atividades deste Projeto mediante a criação de um Grupo Permanente constituído de 160 professores e representantes dos 32 Núcleos Regionais de Educação (NREs) do Paraná. Para isso organizou o I Seminário Estadual para a elaboração coletiva das Diretrizes Curriculares Estaduais do Ensino Fundamental no qual os participantes do Grupo Permanente discutiram as concepções educacionais que permeiam o discurso escolar.

De modo sumário, este Seminário objetivava (RAMOS, 2011, p. 34):

- a) propiciar uma discussão inicial à elaboração das DCE/PR de acordo com as áreas do conhecimento;
- b) consolidar um Grupo de Trabalho para orientar o processo coletivo das DCE/PR;
- c) organizar as ações de envolvimento dos professores;
- d) sistematizar um roteiro de trabalho com os encaminhamentos para a organização dos Encontros Descentralizados; e
- e) elaborar uma síntese das discussões já realizadas enquanto referência para as futuras discussões e reflexões a serem desenvolvidas nos Encontros Descentralizados.

Os temas trabalhados nos seminários abordaram os referenciais filosóficos que norteariam às práticas de ensino das disciplinas curriculares, as questões envolvendo a organização curricular, a relevância do ensino em seu caráter disciplinar e seus reais objetivos no cenário educacional brasileiro e de modo peculiar na escola paranaense, entre outros tópicos propostos (RAMOS, 2011, p. 34).

Posteriormente, engendrou-se a organização do I Encontro Descentralizado nas cidades dos próprios Núcleos Regionais de Educação demandando a participação dos professores em suas áreas de conhecimento e dos membros do Grupo Permanente. Nestes Encontros Descentralizados retomaram-se os pontos de discussão incitados pelos seminários segundo os roteiros de trabalho estruturados pela equipe técnica e consultoras da SEED/PR (RAMOS, 2011, p. 35).

Em setembro de 2004, ocorreu o II Seminário no qual foram analisados os relatórios dos Encontros Descentralizados e as problemáticas voltadas às condições de ensino e seus desdobramentos em questões pedagógicas. Destacou-se as falhas

teóricas e metodológicas da formação inicial dos professores, sobretudo, a carência de uma proposta de formação continuada aos professores da Educação Básica, a quantidade massificante de alunos por sala de aula, entre outros aspectos. Baseando-se nesse seminário, os relatórios de vários encontros descentralizados realizados contribuíram qualitativamente à redação de versões preliminares das DCE/PR. Salientamos que houve um certo ceticismo inicial por parte dos professores no que se referia a possibilidade de elaboração coletiva do texto acerca das Diretrizes Curriculares e por isso mesmo, o contexto do processo de construção coletiva do documento pautou-se em conseguir o envolvimento participativo dos profissionais da educação (RAMOS, 2011, p. 35).

Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica do Estado do Paraná (DCE/PR) consolidaram-se como um documento oficial que foi organizado pelos próprios professores da rede como meio de proporcionar subsídio às práticas de ensino, nortear o trabalho pedagógico do professor, e garantir estratégias para apropriação do conhecimento escolar pelos estudantes das escolas públicas paranaenses (CHAGURI, 2010, p. 19).

Em síntese, as DCE/PR caracterizaram-se como um regulador oficial mais próximo e contemporâneo aos professores da rede estadual de ensino, sem todavia substituir completamente o Currículo Básico do Estado do Paraná (CB/PR) dos anos de 1990, pois era esse material CB/PR e seus elementos articulatórios que serviram de base ao projeto educacional posto em movimento pelo Governo do Estado via SEED/PR a partir de 2004.

Segundo os escritos de Gilioli; Oliveira; Pinheiro (2011) entendeu-se que esta necessidade e o real interesse do governo estadual em investir na produção e divulgação das Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná teve uma matriz política devido ao posicionamento do próprio governador Roberto Requião face à

[...] forma com que esse documento se desenhava no início do processo, refletia muitas inquietações e descontentamentos com o encaminhamento que havia tomado as políticas públicas em educação, tanto no plano estadual como no federal (GILIOLI; OLIVEIRA; PINHEIRO, 2011, p. 8).

De modo que neste cenário, a construção coletiva das DCE/PR dinamizou o debate acerca da dimensão de valorização do professor enquanto sujeito atuante em seu processo formativo por meio de intenso diálogo com os outros professores

da rede estadual paranaense, operacionalizando uma proposta de formação continuada de professores mediante a interação no próprio grupo de docentes (RAMOS, 2011, p. 36).

Assim, no primeiro mandato do governador Roberto Requião (2003-2006), na então gestão do Secretário de Educação Maurício Requião, foi sistematizado as primeiras versões preliminares das DCE/PR.

Segundo Ramos (2001, p. 36), após a publicação final e oficial das DCE/PR, muitos professores demonstraram insatisfação devido a disparidade entre a versão preliminar resultante das análises e dos relatórios dos encontros descentralizados e a versão final que continha mais da leitura crítica de especialistas, do que propriamente a participação do professores.

Baseando-se em nossas análises, identificamos que houve um descompasso entre a gênese da proposta e a versão oficial das Diretrizes Curriculares Estaduais como documento finalizado, na medida em que apesar do movimento de construção coletiva da redação, o texto oficial, ainda que em linhas gerais, não assumiu uma escrita autoral dos professores participantes.

1.4.2 Grupos de Estudos

Concomitantemente à fase de elaboração e sistematização das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, no ano de 2005, a SEED/PR também organizou os chamados Grupos de Estudo ofertados pelos próprios Departamentos Pedagógicos e coordenados pela Superintendência de Educação.

Esses Grupos de Estudo constituíram-se por iniciativa e adesão voluntária dos professores da rede estadual que comprometiam-se em participar de estudos autônomos dos textos selecionados pela SEED/PR. Os encontros presenciais dos grupos ocorriam em sábados pré-agendados nas escolas estaduais visando um enriquecimento intelectual dos professores acerca dos debates sobre as políticas educacionais.

Os textos e o roteiro de estudos eram encaminhados pelo Professor Coordenador aos NREs. Assim para a reunião, os textos deveriam ter sido lidos antecipadamente para que no grupo por meio de uma leitura dinâmica houvesse uma discussão fundamentada, além disso, e ao final, fosse sistematizado um

Inventário de Experiências coletivo contendo as “reflexões suscitadas pelos textos e as relações estabelecidas com o trabalho docente” no intuito de promover uma “renovação da prática pedagógica” (RAMOS, 2011, p. 37).

Como em cada encontro do grupo de estudo produzia-se um Inventário de Experiências, ao final do circuito de leituras em atendimento aos roteiros de estudos previamente organizados, coletivamente era elaborado um documento final.

Deste modo, a perspectiva de formação continuada que orientou a Criação coletiva das DCE/PR também continuou norteando os Grupos de Estudo numa concepção de plena valorização da construção do conhecimento coletivo pelo professor. Neste sentido, os conhecimentos metodológicos e experienciais do professor passam a ser (re)elaborados a partir dos referenciais teóricos estudados.

Por isso, para Hochuli (2001), os grupos de estudos operacionalizaram uma modalidade de formação continuada descentralizada. Isso porque no Grupo de Estudos, o professor participaria de encontros presenciais e teria uma carga horária a distância para ser cumprida com leituras e atividades orientadas.

De acordo com Ramos (2011, p. 37), esta proposta de formação continuada de professores ainda não fora avaliada desde a sua implementação na esfera educacional paranaense. Além disso, apesar de nossa pesquisa em páginas oficiais, não encontramos disponível a listagem de textos ou perguntas que orientariam alguns dos debates nos Grupos de Estudos.

1.4.3 Projeto Folhas

O projeto Folhas foi criado com a função principal de colocar em evidência a produção intelectual do professor tendo como cenário o espaço da sala de aula.

De acordo com Nery,

E, como programa de formação, o Folhas caracteriza-se como um programa de formação permanente, não pontual. Ainda, o professor pode produzir e inscrever-se, enfim, experienciar o processo a qualquer momento durante o ano, quando for mais apropriado para ele. Outra propriedade importante do Projeto é a constituição de um espaço de produção e de formação colaborativa, que é viabilizado pela etapa de validação notadamente. Muitos são os sujeitos envolvidos no processo Folhas como um todo, desde o professor-autor, os colaboradores na escola _ colegas da própria disciplina do

Folhas e os que validam as relações interdisciplinares __, os colegas nos NRE até os técnicos-pedagógicos do DEB, o que configura uma extensa rede de formação (NERY, 2008, p. 19).

Nesta proposta educacional, o professor da rede estadual foi concebido enquanto “profissional do ensino, não se aceita mais que desempenhe suas funções, **“amadoristicamente”**, em sala de aula. Ele é chamado a tratar da própria formação. A todos os professores que quiserem, é dada a oportunidade de fazê-lo” (NERY, 2008, p. 19, grifos do autor).

De modo que um dos desdobramentos do processo de formulação e implementação das Diretrizes Curriculares Estaduais foi o chamado Projeto Folhas, que posteriormente, constituiu-se no Livro Didático Público do Estado do Paraná (GILIOLI; OLIVEIRA; PINHEIRO, 2011).

O objetivo do Folhas enquanto proposta formativa aos professores implicava em propor “uma metodologia específica de produção de material didático, como forma de viabilizar a pesquisa dos saberes e fundamentos teórico-metodológicos das disciplinas que compõem a matriz curricular da Educação Básica da escola pública paranaense” cujo resultado materializar-se-ia em materiais didáticos para uso dos próprios alunos do Ensino Fundamental e Médio (PARANÁ, 2006, p. 4).

Tal encaminhamento metodológico de formação continuada para professores procurava implementar uma prática de pesquisa no cotidiano escolar, e ao mesmo tempo, possibilitar o uso político e pedagógico das Diretrizes Curriculares Estaduais para Educação Básica na rede estadual do ensino público, isso porque o conteúdo/a atividade do Folhas estava sendo feita para o aluno usufruir e/ou desenvolver à luz de seus aprendizados escolares.

A característica principal que marcou a produção do Folhas decorria da escrita de um texto de autoria e de produção do próprio professor. Sendo que no manual do Folhas também sugestionava-se a possibilidade de criação com caráter interdisciplinar envolvendo o autor e outros colaboradores. O ponto de partida sempre foram os conteúdos estruturantes e os conteúdos básicos constituintes das DCE/PR.

Analiticamente, as DCE/PR foram o fundamento teórico-metodológico do Folhas. O professor-autor deveria preocupar-se com a linguagem utilizada, de modo a ser compreendido por seu interlocutor-aluno. Partindo das atividades escritas e/ou

visuais, os conteúdos/materiais eram sendo apresentados ao aluno (PARANÁ, 2006, p. 3).

O texto do Folhas produzido pelo professor deveria ser apresentado de acordo com certos itens obrigatórios (PARANÁ, 2006, p. 08), tais como:

- a) problema do Folhas: visando provocar o aluno a procurar e estudar para resolver ou debater o problema proposto;
- b) desenvolvimento teórico disciplinar e contemporâneo: com a especificação do conteúdo e a delimitação do problema, o professor desenvolveria um texto de subsídio à resolução e reflexão do problema, nem tão acadêmico, mas que contivesse um grau de complexidade compatível ao conteúdo a fim de propiciar inquietações ao estudante da escola paranaense.
- c) desenvolvimento teórico interdisciplinar: para tratar de um determinado conteúdo, o professor-autor além de apresentar o conhecimento de acordo com a sua disciplina, evidenciaria elementos, meios e recursos contidos em outra disciplina que contribuiriam no entendimento daquele conteúdo, ou também nesta seção, caberia ao professor-autor relacionar os conteúdos de sua disciplina para que o aluno aplicasse esses conhecimentos prévios em outra.
- d) Proposta de atividades
- e) Referências

Assim, o professor deveria elaborar e enviar seu texto Folhas por um sistema *online*, que encaminharia o trabalho para a avaliação entregando-o a dois pareceristas. Estes pareceristas sinalizariam a possibilidade de publicação do material desde que a atividade proposta atendesse os seguintes critérios (PARANÁ, 2006):

- a) a articulação entre conteúdo estruturante, básico e específico da disciplina;
- b) evidenciasse a relação do problema com os conceitos, teorias e conteúdos da disciplina e o universo de diálogo compatível com sua etapa de ensino;
- c) explicitasse a articulação entre o problema, o desenvolvimento teórico e as atividades propostas;
- f) mostrasse coerência entre o referencial teórico utilizado na pesquisa e na produção do Folhas e os fundamentos teórico-metodológicos presentes nas DCE/PR;
- g) direcionasse uma relação entre as atividades propostas ao longo do Folhas e o conteúdo desenvolvido, remetendo-os à pesquisa, ao estudo e à análise crítica.

Por fim, o Folhas do professor deveria receber pareceres favoráveis no processo de validação do NRE e da SEED/PR. Quando aceito para publicação, o autor recebia uma certa pontuação para avanço na carreira do magistério, conforme estava previsto em Resolução de Capacitação da SEED/PR.

Para Ramos (2011, p. 41), a utilização e aceitação de trabalhos aprovados no Folhas por outros professores da Rede Estadual de Ensino certamente foi um aspecto que fomentou a publicação do Livro Didático Público do Paraná (LPD/PR) voltado para os alunos do Ensino Médio.

Por isso, em tais atividades formativas produzidas em serviço para os professores da Rede Estadual, aqui sendo denominadas como Folhas e Livro Didático Público conceberam o “professor como sujeito ativo em sua formação continuada, capaz de transformar seu conhecimento experiencial (prática em sala de aula) em propostas de aprendizagem (‘Folhas’) considerando um referencial previamente definido (DCE)” (RAMOS, 2011, p. 41).

Por fim, o Folhas foi inaugurando um possível encurtamento das distâncias entre os professores da Rede de Ensino, sendo que por meio da internet promoveu-se o favorecimento de uma disponibilização mais agilizada sobre os materiais produzidos.

1.4.4 Livro Didático Público do Estado do Paraná (LPD/PR)

Segundo Cruz; Baldini (2007), as equipes técnico-pedagógicas do Departamento de Ensino Médio (DEM) da Secretaria Estadual de Educação coordenaram a elaboração do Livro Didático Público do Paraná (LDP/PR) desenvolvido para atender as doze disciplinas curriculares do Ensino Médio. De acordo com as autoras, o ineditismo no projeto do LDP/PR convergiu numa valorização da “[...] capacidade intelectual do professor que atua na esfera estadual, convidando-o a produzir material de apoio ao trabalho docente, num claro apelo à reflexão e à pesquisa” (CRUZ; BALDINI, 2007, p. 1) na medida em que intencionava o aprimoramento qualitativo das “intervenções nas situações de ensino e aprendizagem por meio da própria produção de conhecimento”.

Conforme anteriormente explicitado, foi o Projeto Folhas que forneceu o formato didático e temático das produções que vieram a constituir cada livro didático.

Retomando elementos expostos em parágrafos anteriores, destacamos que o projeto de produção de material didático pedagógico denominado Folhas chegou a oportunizar aos professores da rede estadual de ensino uma escrita e situação autoral de textos e contextos interdisciplinares, por meio da exposição de um problema aberto, sendo que o estágio de resolução feito pelo aluno englobaria o movimento resultante de um conjunto de saberes escolares intimamente articulados.

Desse modo, o LDP/PR continha uma relação imbricada entre teoria e prática, reordenava as ações anteriores. A intenção de produzir um LPD/PR foi oficializada com o envio de um convite para um processo seletivo aos professores que lecionavam as disciplinas curriculares no Ensino Médio da Educação Básica, no final de 2004. O processo de seleção para compor o grupo de docentes que encabeçaria os trabalhos iniciou com a análise da equipe de ensino da SEED/PR de Folhas enviados por professores interessados. A SEED/PR liberou de suas atividades de sala de aula 60 professores, sendo 5 docentes de cada disciplina curricular, para participar das atividades colaborativas entre os meses de junho a dezembro de 2005 (CRUZ; BALDINI, 2007).

A metodologia de trabalho estruturou-se em “[...] encontros presenciais, trocas de ideias por meio de chats e encontros disciplinares extraordinários, fazendo com que o grupo de autores, equipe técnica de ensino do DEM e consultores realizassem intensos debates” (CRUZ; BALDINI, 2007, p. 3). De acordo com os estudos de Cruz; Baldini (2007), também houve uma reunião técnica entre a equipe pedagógica do DEM que tratou dos seguintes pontos: seleção de textos disciplinares que fundamentassem as produções iniciais dos autores, discussão de direitos autorais, questões envolvendo a revisão ortográfica, sistematização dos textos de apresentação geral e as apresentações das produções que constituiriam os capítulos do livro didático.

No segundo semestre de 2006, concluíram-se os trabalhos de editoração, foram impressos e entregues livros didáticos públicos para 450 mil alunos do Ensino Médio, sendo uma média de 12 livros para cada estudante, que ao final do ano letivo não necessitaram devolver os livros, já que estes eram materiais considerados consumíveis (CRUZ; BALDINI, 2006).

O Livro Didático Público do Paraná instituiu-se como uma política pública educacional visando oportunizar ao “professor conceber-se como produtor de

materiais” e operacionalizar apoio pedagógico a estudantes e professores da rede estadual de ensino (RAMOS, 2011, p. 41).

1.4.5 Portal Dia a Dia Educação

Outra possibilidade que sustenta-se por um sistema colaborativo é o Portal Dia-a-dia Educação coordenado pela SEED/PR em que os professores contribuem com conhecimento de suas disciplinas curriculares (MENEZES *apud* FIORIN, 2009, p. 44).

Além disso, foi nas páginas eletrônicas do “Portal Dia-a-dia Educação”, que a Secretaria de Estado da Educação sinalizou informações sobre sua política de ensino por meio de itens voltados à satisfação da demanda educacional com “qualidade social”, e especificamente tematizou sobre a Organização coletiva do trabalho e as questões relativas a Gestão democrática (NADAL, 2008). De modo especial, anteriormente, também indicava as Produções científicas do PDE/PR.

Assim, tendo como lente as questões expostas anteriormente, compreendeu-se que tal cenário subsidiou o processo engendrado pelas políticas educacionais de formação docente na próxima gestão governamental.

1.5 Governo Beto Richa (2011-2012)

Nesta seção, trataremos brevemente de algumas ações governamentais do Governador Beto Richa¹² voltadas à formação de professores da Educação Básica no Estado do Paraná. Justificamos essa continuidade de análise¹³ devido a manutenção e/ou extinção de atividades voltadas ao magistério paranaense já desenvolvidas em governos estaduais anteriores.

Como modo de distinguir sua plataforma de governo de proposta anteriores, o então Governador Beto Richa instituiu os planos e metas de trabalho por semestre,

¹² Carlos Alberto Richa como Governador do Estado do Paraná, e Flávio José Arns como vice-governador do Estado e Secretário de Estado da Educação.

¹³ De acordo com o recorte temporal da pesquisa, mostrou-se pertinente reportar as ações desenvolvidas no governo Beto Richa, nos dois primeiros anos (2011-2012) do mandato executivo com vigência até o ano de 2014.

além de celebrar o chamado Contrato de Gestão¹⁴, que configurava enquanto um compromisso formal estabelecido com cada Secretário de Estado, no intento de definir as metas a serem alcançadas por meio da realização de projetos estratégicos. Tais projetos vinculavam-se a partes estruturantes do Plano de Governo, na qual estavam estabelecidos os compromissos e as prioridades entre o Governo do Estado e a sociedade paranaense (PARANÁ, 2014).

Por isso, neste governo houve a criação da Diretoria de Políticas e Tecnologias Educacionais, vinculada a Superintendência da Educação, tinha como responsabilidade assegurar a integração das ações dos Departamentos, Coordenações e demais segmentos de atuação da Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR) no que compreenderia a esfera da Formação Continuada para os Profissionais da Educação e as Diretrizes de Uso de Tecnologias na Educação (PARANÁ, 2014).

Por isso, apresentamos as outras incumbências dessa Diretoria de Políticas e Tecnologias Educacionais (PARANÁ, 2014), tais como:

- a) a coordenação das ações inerentes ao Programa de Formação Continuada da área pedagógica da Secretaria de Estado da Educação, incluindo neste, o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, conforme previsto no Plano de Carreira do Magistério Estadual;
- b) a coordenação da articulação com as Instituições de Ensino Superior, relacionada a: formação inicial e continuada de professores, bem como segunda licenciatura; ao movimento de constituição da escola como espaço de ensino, aprendizagem, pesquisa e formação;
- c) a gestão de ações voltadas à formação dos profissionais da educação na modalidade a distância e presencial;
- d) a gestão da implantação de educação a distância, bem como a coordenação de programas e projetos para a formação dos profissionais da educação para o uso de tecnologias na modalidade a distância e presencial;
- e) a gestão de ações voltadas à inclusão de tecnologia na prática pedagógica, de forma integrada com os demais Departamentos e Coordenações da SEED;

¹⁴ Tais contratos deveriam ser gerenciados pela Unidade de Gerenciamento dos Contratos de Gestão - UGCG, instituída na estrutura organizacional do Estado, pelo Decreto nº 3505 de 14 de dezembro de 2011. Os Órgãos estão organizados por áreas de atuação, estabelecidas pela Resolução nº 3961 de 09 de fevereiro de 2012 (PARANÁ, 2014).

- f) a pesquisa, a análise, a verificação da viabilidade, a coordenação do desenvolvimento e da implantação de tecnologias digitais de comunicação e informação destinadas à prática pedagógica e/ou projetos de tecnologia educacional nas escolas estaduais de educação básica;
- g) a disponibilização e produção de conteúdos pedagógico-curriculares para professores, alunos, gestores e comunidade, por meio de mídia web, impressa e audiovisual;
- h) a gestão do Portal Dia a Dia Educação, com o objetivo de: pesquisar e selecionar materiais/objetos na web, adequando e disponibilizando-os; apresentar indicações de uso pedagógico nos recursos publicados; e prestar serviço à comunidade, divulgando informações de seu interesse;
- h) compartilhamento de conteúdos educacionais, pelo Portal Dia a Dia Educação, valorizando os saberes escolares.

Em outras palavras, tais incumbências e ações da referida Diretoria possibilitariam que o Contrato de Gestão com o setor educacional fosse executado adequadamente à luz do receituário governamental em andamento.

Deste modo,

Com o retorno do PSDB e a sua política neoliberal, pode-se observar relativas mudanças frente à educação. Mais do que a publicação deste Parecer por parte do CEE [referente a supressão de aulas de filosofia e sociologia no Ensino Médio], o atual governo retomou as alianças com o Banco Mundial (BIRD) na justificativa de “melhorar” a qualidade da educação. O método a ser utilizado para verificar qual a “qualidade de ensino” que os estudantes estão recebendo será feito por vias de uma prova das disciplinas de Português e Matemática (OLIVEIRA, 2012, p. 11).

Por isso, ainda que sob um olhar inconcluso de viés analítico, entendemos que a principal característica dessa política educacional estava sendo desenhada pela execução de avaliações internas aos alunos por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP) e a visibilidade das relações desenvolvidas com Organismos Internacionais, principalmente na área da gestão escolar.

Assim, os conjuntos de atividades formativas articuladas por este governo em tela compreenderam:

- a) a Hora Atividade Interativa;
- b) o Curso Gestão Escolar;

- c) a Escola Interativa por meio de Conferências ao vivo com integração de vídeo e chat;
- d) a Formação em Ação enquanto Espaço de consulta e apoio pedagógico;
- e) as atividades como o PDE/PR, os GTR's, a Plataforma Freire, as Semanas Pedagógicas e demais atividades que foram legadas do governo anterior.

Isso porque, neste governo em tela, a política educacional centrou-se em privilegiar:

- a) na formação docente: a retomada dos grupos de estudos, a formação para os agentes educacionais que atuam em escolas que ofertam ampliação da jornada, a formação presencial e a distância; o fortalecimento das equipes dos NRE.
- b) mecanismo de gestão, tais como: a retomada do papel do pedagogo; a articulação entre o pedagógico – administrativo; o fortalecimento das Instâncias Colegiadas; a postura da Direção em relação aos princípios da Gestão Democrática Participativa.
- c) aspectos pedagógicos com ênfase na: relação entre PPP, PTD, Regimento Escolar e Organização do Trabalho Pedagógico; avaliação; retomada dos documentos orientadores do currículo; apropriação pedagógica da hora-atividade; organização curricular da educação no campo; inclusão e flexibilização curricular; utilização de recursos tecnológicos; ampliação da jornada escolar.
- d) recursos humanos: minimização da rotatividade de professores; ampliação da hora-atividade.
- e) questões gerais: a aproximação com as IES; a unidade teórica nas ações da SEED/PR; a integração com os municípios.

Em síntese, tendo como base as leituras realizadas, percebemos como a formação continuada de professores não se constituiu em objeto direto de uma política educacional no referido governo, sobretudo pela continuidade e aperfeiçoamentos de ações e atividades de processo formativo decorrentes de outras políticas governamentais anteriores.

1.6 Aproximações e Distanciamentos entre as políticas de formação docente no Estado do Paraná: breves apontamentos

No decorrer do capítulo abordamos as implicações das reformas educacionais dos anos de 1990 no trabalho docente da escola pública paranaense, sobretudo no que se referia às atividades e concepções voltadas para a formação continuada dos professores no cenário nacional e em nível estadual.

Assim, no primeiro mandato de governador do Estado do Paraná, entre os anos de 1991 a 1994, o governador Roberto Requião articulou algumas ações para a capacitação docente. Essas atividades formativas foram redimensionadas com a implantação da Universidade do Professor em Faxinal do Céu durante a gestão do governador Jaime Lerner (1995-2003).

Já no mandato de 2003 a 2010, ainda que em linhas gerais, percebemos como a formação de professores foi, a grosso modo, elencada como uma das prioridades pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná (NADAL, 2007, p. 3), na medida em que o governador Requião “pautou sua campanha e proposta de governo na superação das políticas implantadas pelo antecessor, enquadradas como relativas a um estado mínimo”.

Requião, do ponto de vista político, guarda enorme distância em relação ao Governo Lerner. Requião não é declaradamente um privatista, é um nacionalista que defende a presença do Estado em todos os setores da economia. Entretanto, essa diferença política, não impediu a implementação de uma reestruturação do ensino superior no Paraná, comandada pelo secretário Rizzi, cujo resultado concreto, no período de 2003-2006, foi a redução, em termos reais, do financiamento das IEES paranaenses em patamares inferiores ao Governo Lerner (1999-2002) (PAIVA, 2010, p.55).

Na história do Paraná, notou-se uma ausência de unidade na política educacional de capacitação dos professores da rede estadual de ensino, pois “a princípio são descentralizados os cursos de capacitação para o NRE [Núcleo Regional de Educação], depois, no governo Lerner, são centralizados, via terceirização, na Universidade do Professor, mais conhecida como Faxinal do Céu” (LIMA; VIRIATO, 2000, p. 11).

A gestão democrática proclamada pelo governo anterior (Requião 1990-1994) primou por aspectos políticos no tratamento das questões educacionais, enquanto que a gestão compartilhada operacionalizada no governo Lerner (1995-2002),

passou a marginalizar os processos políticos e focar na racionalização dos aspectos administrativos e pedagógicos da escola.

A concepção de gestão compartilhada empregada pela SEED/PR a partir de 1995, estabelecia forte ligação com a premissa defendida por Cosete Ramos no início da década de 1990 (NOGUEIRA, 2004, p. 6). A configuração de termos de Escola de Excelência, flexibilização do sistema e gestão compartilhada nos permitem relacionar o incursionamento da pauta educacional na agenda liberal.

Isso porque, no espaço escolar, a gestão compartilhada assumia a proposição de uma nova cultura organizacional nas relações intra e extra-sistema de ensino, competente na formação de subjetividade adequada aos interesses do mercado, em atendimento “[...] à lógica da busca da excelência, da competição e da legitimação da igualdade de oportunidades” (NOGUEIRA, 2004, p. 7).

Além disso, verificou-se em todas as propostas formativas analisadas, percebemos adequações terminológicas e conceituais no que tange a formação continuada de professores.

Por fim,

Como se procurou apontar o princípio educativo que fundamentou as políticas públicas para formação continuada dos professores da rede estadual de ensino paranaense entre os anos de 1995-2002 estavam em consonância com a concepção de formação continuada de professores enquanto formação de recursos humanos, preocupado em ajustar a escola aos novos padrões que a sociedade do consumo determina. Ou seja, bastava “capacitar”, “treinar” “adestrar” o trabalhador para atender as demandas e as mudanças no mundo do trabalho, no caso, no cotidiano da escola, da sala de aula, entre os muros da escola (ALMEIDA; MARTINS; RISSATO, 2011, p. 10).

O entendimento acerca da concepção norteadora assumida pelas políticas educacionais voltadas à formação dos professores neste recorte temporal apontado por Almeida; Martins; Rissato (2011) nos permitiu relacionar o movimento dialético processado entre a execução de políticas anteriores e os elementos que demandaram a constituição de outras propostas formativas necessárias ao magistério paranaense.

De modo que todas as modalidades de formação continuada para os professores da rede estadual de ensino durante a gestão do governador Roberto Requião (2003-2010) apresentaram um caráter público e gratuito, pois foram ofertadas privilegiadamente pela Secretaria de Estado da Educação. Além disso, a

SEED/PR também realizou parcerias com a SETI e utilizou os recursos tecnológicos disponíveis para ampliar o alcance dos cursos formativos, aumentando a transparência das ações do Estado.

Também identificou-se nos estudos realizados que a concepção orientadora da política educacional desenvolvida entre os anos de 2003 a 2010 e que estava voltada à formação docente centrou-se no protagonismo do professor em seu processo formativo, pois as modalidades desenvolvidas incentivaram a valorização e disseminação das práticas pedagógicas.

Desta forma, a apresentação do cenário educacional em que foram gestadas as políticas educacionais de formação em serviço no período de 1990 a 2012, potencializou nossa compreensão de como alguns elementos encontram-se relacionados e nos possibilita entender os impactos sociais da Proposta de valorização dos profissionais da educação com a implementação do PDE/PR (2007-2012) nas escolas paranaenses.

A análise dos indícios históricos, políticos e pedagógicos de programas e/ou atividades anteriores proporcionaram elementos de parâmetro para a articulação do PDE/PR enquanto uma proposta de formação continuada diferenciada ou não e que encontra-se sustentada por uma política pública voltada a melhoria da qualidade na educação pública. Tal percurso analítico perseguiu elencar algumas semelhanças e sinalizar as principais distinções entre essas políticas educacionais destinadas à capacitação e/ou formação docente e quando possível caracterizou os embriões que fomentaram a necessidade de uma política pública de formação continuada como o Programa de Desenvolvimento Educacional no Estado do Paraná.

Sob tal panorama sócio-histórico no próximo capítulo adentrar-se-á propriamente no conjunto político e pedagógico do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná (PDE/PR) mediante a apresentação das atividades implementadas por tal política educacional entre os anos de 2007 a 2012.

CAPÍTULO II

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (PDE/PR):

CARACTERIZAÇÃO ANALÍTICA DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Neste capítulo, trataremos especificamente da política pública de formação continuada dos professores do Estado do Paraná, evidenciando as especificidades do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/PR), desde sua gênese como política de governo (2007) no mandato do governador Roberto Requião (2003-2010), passando por sua afirmação enquanto política de Estado no Paraná no ano de 2010, até o seu possível redimensionamento estrutural e financeiro estabelecido na gestão do governador Beto Richa (2011-2012).

Por isso, estruturamos o texto em duas seções, a seguir relacionadas. No primeiro momento, elencou-se os aparatos legais e históricos que antecederam a implantação do PDE/PR; já no segundo momento, adentrou-se na composição e estruturação interna do Programa.

2.1 Contexto de origem do PDE/PR: do Plano de Carreira a Política de Estado

Desse modo, inicialmente, discorreremos sobre as fontes primárias que legitimaram a implantação e implementação do Programa de Desenvolvimento Educacional no Estado do Paraná (PDE/PR), tais como:

- a) Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004: que dispôs sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e articulou embrionariamente o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/PR), integrado às atividades da formação continuada em educação, para disciplinar a promoção do professor para o nível III da carreira do magistério paranaense.
- b) Decreto nº 4.482, de 14 de março de 2005: que implantou o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, disciplinando a promoção e progressão do professor no nível III da carreira do magistério paranaense. Este decreto estruturou e formalizou o PDE/PR, além de delimitar como objetivo o aperfeiçoamento permanente e a qualificação sistemática do professor da Rede Estadual de

Educação Básica do Paraná, e tomou como meta qualitativa a melhoria do processo ensino-aprendizagem nas escolas públicas estaduais.

c) Documento-Síntese do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/PR) (PARANÁ, versões 2007, 2012, 2013): que em suas 162 páginas apresentaram os fundamentos político-metodológicos do Programa em questão, e trouxeram os elementos constituintes do programa curricular, metodologia e cronograma de atividades até os conteúdos a serem trabalhados na formação continuada dos professores das 17 áreas curriculares vinculadas.

d) Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010: que regulamentou o PDE/PR como política pública de Estado, estabelecendo o diálogo institucional entre os professores da Educação Superior e os profissionais da Educação Básica, por meio de atividades teórico-práticas orientadas, e almejou como resultado a produção de conhecimentos pedagógicos e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense.

Assim, para compreendermos a composição política contida no PDE/PR, faz-se necessário pontuarmos sobre o Estatuto do Magistério dos professores da rede estadual de ensino do Paraná, enquanto elemento precedente que orientava o desenvolvimento funcional do magistério na década de 1990. Tal retomada histórica justifica-se porque no Estado do Paraná, o Estatuto do Magistério de 1976, representava o então Plano de Carreira que foi vigente até o ano de 2004. Salientamos que neste documento delineava-se a disposição da carreira do magistério no Estado do Paraná, e também estipulava uma série de preceitos morais e políticos que o professor deveria cumprir (GODOY, 2011).

O Estatuto foi promulgado em 1976, pelo governador Jaime Canet Junior, enquanto que paralelamente no cenário nacional acontecia o movimento político, econômico e ideológico da ditadura militar do Estado Brasileiro. A relação conjuntural entre as esferas estadual e federal foi manifestada “em praticamente todo o estatuto [porque] é possível perceber o intervencionismo político e a tentativa de transformar a profissão de magistério em um transmissor do civismo militar e preceitos morais” (GODOY, 2011, p. 26).

Para o Estatuto do Magistério, vigente à época de 1976-2004,

Era dever do Professor ou Especialista de Educação buscar seu aperfeiçoamento cultural e profissional. Ainda apontava a

obrigatoriedade em frequentar cursos de aperfeiçoamento ou especialização profissional quando convocados pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura, oferecidos de forma gratuita (GODOY, 2011, p. 35).

Deste modo, o Plano de Carreira, Cargos e Salários de 2004 resultou de uma conquista histórica e cultural de alteração do então Estatuto do Magistério de 1976, vigente nos primeiros anos do século XXI.

Assim, no Estado do Paraná, a partir de reuniões e de acordos entre gestores da Secretaria de Estado da Educação com membros do Sindicato dos Professores do Estado (APP Sindicato), formulou-se uma proposta de formação continuada para o magistério paranaense visando atender, de modo satisfatório, algumas das questões preconizadas pelo Plano de Carreira do Magistério (PARANÁ, 2007, p. 7).

A Lei Complementar nº103/2004 dispôs sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná em 47 artigos e foi sancionada em 15 de março de 2004 pelo Governador Roberto Requião.

De acordo com o artigo 2º, constituem-se em integrantes da Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica, àqueles profissionais que estiverem exercendo atividades de docência e aos que oferecerem suporte pedagógico direto a tais atividades nos Estabelecimentos de Ensino, nos Núcleos Regionais da Educação, na Secretaria de Estado da Educação e nas unidades a ela vinculadas, incluídas neste contexto as atividades de direção, coordenação, assessoramento, supervisão, orientação, planejamento e pesquisa, atuando na Educação Básica, nos termos da Lei Complementar nº 7, de 22 de dezembro de 1976, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado do Paraná (PARANÁ, 2004).

A referida Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004, que instituiu e dispôs sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, trouxe bem explicitado que

Artigo 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;
- IX – gestão democrática das escolas da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, mediante consulta à comunidade escolar para a designação dos diretores de escolas nos termos da lei;
- X – existência dos Conselhos Escolares em todas as escolas da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná;
- XI – período reservado ao Professor, incluído em sua carga horária, a estudos, planejamento e avaliação do trabalho docente (PARANÁ, 2004, grifos nossos).**

Tais elementos destacados mereceram atenção na medida em que subsidiaram a compreensão acerca da concepção de formação continuada que norteou a elaboração do PDE/PR, sobretudo porque acenam à necessidade de um contexto educativo contínuo.

Salientamos que no próprio corpo do artigo 3º foi enfatizada a necessidade de promover o aperfeiçoamento profissional do corpo do magistério mediante remuneração condizente com a formação acadêmica, titulação e/ou certificação a ser expedida por Programa de Desenvolvimento Educacional.

Além disso, podemos inferir que a valorização do desempenho docente constituir-se-ia como processo resultante das atividades de formação continuada e do período laboral reservado ao professor para promover qualidade do processo pedagógico de ensino e aprendizado de conhecimentos necessários à vida em sociedade.

Dessa forma, os incisos II, III, VII e IX do artigo 3º assumidos pelo Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná de 2004, em nossos parágrafos anteriormente explicitados, delinearam condições objetivas de tempos e espaços de processos formativos em serviço, enunciando no corpo da lei as necessidades da organização do trabalho pedagógico voltado à constituição de

uma escola pública de qualidade por meio da qualificação, valorização e reconhecimento dos profissionais da educação.

O capítulo III, ao trazer sobre os conceitos fundamentais do Plano de Carreira, com o artigo 4º, visa organizar a operacionalização do trabalho docente nas escolas paranaenses, tais como cargo, carreira, nível, classe, professor, docência, hora-aula, hora-atividade.

Segundo o artigo 5º, ficou estabelecido que a Carreira de Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná é integrada pelo cargo único de provimento efetivo de Professor e estruturado em 06 (seis) Níveis, cada um deles composto por 11 (onze) Classes (PARANÁ, 2004). Assim, no artigo 6º, tornou-se público que a Tabela de Vencimentos do Professor seria composta por 06 (seis) Níveis denominados Especial I, Especial II, Especial III, Nível I, Nível II e Nível III, aos quais estariam associados critérios de Titulação ou Certificação, conforme o Plano de Carreira do Magistério.

Neste aspecto, veremos este quadro abaixo que mostra os níveis e as classes para os professores no Quadro Próprio do Magistério (QPM), cujo emprego e sentido visa possibilitar a visualização e abstração relativa à explicitações e relações a seguir desenvolvidas no que tange ao movimento de ascensão entre as classes e os níveis.

Figura 1- Quadro-Tabela de vencimento e remuneração –QPM

JORNADA 20 HORAS	CLASSES										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
NÍVEL III	2.643,78	2.775,97	2.914,76	3.060,50	3.213,52	3.374,21	3.542,92	3.720,06	3.906,07	4.101,37	4.306,43
NÍVEL II / G7	1.545,76	1.623,06	1.704,20	1.789,42	1.878,88	1.972,82	2.071,47	2.175,04	2.283,80	2.397,99	2.517,88
NÍVEL I / F6 INGRESSO	1.236,61	1.298,44	1.363,36	1.431,53	1.503,11	1.578,26	1.657,17	1.740,04	1.827,04	1.918,39	2.014,30

AUXÍLIO TRANSPORTE 24% DO NÍVEL I - CLASSE 5 (ART. 26) : 360,74

FONTE: APP/SINDICATO (2012)

A leitura deste quadro nos possibilita compreender e associar como foi elaborado o percurso funcional de ascensão no cargo, na carreira e no salário do professor estável da rede estadual de ensino do Paraná. Os valores indicados em

cada nível de acordo com a classe a que se refere, possivelmente devem passar por alterações decorrentes de ajustes salariais.

Por isso, o artigo 11. determinou que a promoção na Carreira envolvesse 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. Por isso, o inciso IV salientou a promoção para o Nível III, Classe 1, ao Professor que estiver no Nível II, Classe 11, e que obtiver Certificação por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, nos termos da lei, e para a qual será aproveitada a Titulação obtida em curso de pós-graduação como critério total ou parcial para obtenção da Certificação.

Desse modo, compete destacar como o corpo da Lei supracitada concebeu os elementos anunciados no caput do artigo 11. , sobretudo aqueles contidos nos parágrafos § 1º, § 2º, § 4º e § 5º. Isso porque:

- a) no parágrafo § 1º, entendeu-se por Titulação a Habilitação, a Licenciatura Plena (Nível I), a Especialização (Nível II), o Mestrado e o Doutorado (Nível III), obtidos em curso autorizado e reconhecido pelos órgãos competentes, ou, quando realizados no exterior, devidamente validado por instituição brasileira pública, competente para este fim;
- b) no parágrafo §2º entendeu-se por Certificação aquela obtida por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, previsto nesta Lei, para fins de promoção na Carreira (PARANÁ, 2004); assim
- c) no parágrafo § 4º articulou-se que a promoção prevista no inciso IV ocorrerá dentro do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR, com normas de progressão disciplinadas mediante lei específica e remuneração paga a partir da data da Certificação; por fim,
- d) no parágrafo § 5º a referida Secretaria de Estado da Educação garantiu ao Professor que vier a ingressar no Nível III a oportunidade de, em no máximo 15 (quinze) anos, alcançar a última Classe da Carreira.

Desse modo, diante do exposto nos parágrafos anteriores sobre o espaço para formação continuada dos professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná, cabe evidenciar um dos grandes e melhores avanços previstos pelo Plano de carreira do Magistério, principalmente no que se refere ao aspecto contido no artigo 13., em que “ficou assegurado período de afastamento para conclusão dos trabalhos

para obtenção de Certificação/Titulação, sem prejuízo funcional e remuneratório, com regulamentação a ser estabelecida em Resolução” (PARANÁ, 2004). Ou seja, além de condições estruturais, também foram planejadas relações temporais aos professores que participassem dos contextos educativos de formação em serviço.

O próprio artigo 14. organizou que a progressão na Carreira envolve a passagem do Professor de uma Classe para outra, dentro do mesmo Nível, e ocorrerá mediante a combinação de critérios específicos de avaliação de desempenho, com normas disciplinadas mediante lei, e participação em atividades de formação e/ou qualificação profissional relacionadas à Educação Básica, bem como à formação do Professor e à área de atuação, nos termos de resolução específica.

Assim, dentro do Plano de Carreira do Magistério (2004), o capítulo VI trouxe inúmeras contribuições acerca das atividades de formação e qualificação profissional, principalmente quando referiu-se que

Artigo 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 (PARANÁ, 2004, grifos nossos).

Isso porque fora garantido os aparatos legais na instrumentalização do processo de formação continuada como um direito público subjetivo aos professores da Educação Básica face às políticas educacionais implementadas no Estado do Paraná em outros contextos históricos, políticos, econômicos e culturais. Assim, a responsabilização por atividades de atualização profissional e científica do magistério abandonou o plano individual do professor e adentrou como dever do Estado na melhoria dos serviços educacionais prestados à população paranaense.

Além disso, para o artigo 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. do Plano de Carreira do Professor, ao mesmo tempo em que “fica assegurada a participação certificada do Professor convocado para atividades de formação e qualificação profissional promovidas ou previamente

autorizadas pela Secretaria de Estado da Educação sem prejuízo funcional e remuneratório” (artigo 19., PARANÁ, 2004).

Os alicerces do Programa de Desenvolvimento Educacional foram sendo sinalizados no capítulo VII, intitulado “Do Programa de Desenvolvimento Educacional”, contido na Lei Complementar nº 103/2004. Foi o artigo 20. que estabeleceu o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/PR) como atividade voltada à formação contínua do professor da rede estadual de ensino do Estado do Paraná, enquanto atividade pertencente às atribuições da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, na qual o objetivo central do PDE/PR centrar-se-ia em “aprimorar a qualidade da Educação Básica da Rede Pública Estadual, de acordo com as necessidades educacionais e sócio-culturais da Comunidade Escolar” (PARANÁ, 2004).

Acrescenta-se que o parágrafo § 1º do referenciado artigo 20. indicou categoricamente que o PDE/PR seria disciplinado por uma Lei que levasse em conta a experiência profissional do professor da Educação Básica na rede estadual de ensino e, concomitantemente, os resultados dela alcançados em benefício da educação paranaense. No parágrafo § 2º, instaurou-se que “enquanto não fosse aprovada a lei que disciplinará o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, este poderá ser implantado por Decreto”. Já no parágrafo § 3º, condicionou-se que se o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE não fosse implantado no prazo estabelecido no parágrafo primeiro, o Professor que, contados 2 (dois) anos a partir da promulgação da referida Lei, estivesse no Nível II, Classe 11, e obtivesse a titulação acadêmica em curso de pós-graduação stricto sensu – mestrado ou doutorado, relacionado à área da educação, seria automaticamente promovido para o Nível III, Classe 1, e conseqüentemente teria progressão no Nível III a cada interstício de 3 (três) anos, nos termos e condições estabelecidos nesta Lei.

Dessa forma, o próprio artigo 21. explicitou que o professor da rede pública estadual de ensino que obtiver Certificação em decorrência da participação no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR, será assegurado o direito à promoção para o Nível III, Classe 1, da Carreira e progressão nos termos da lei específica.

Neste sentido, a gênese do Programa de Desenvolvimento Educacional no Estado do Paraná encontra-se relacionada ao processo de regulamentação do Plano de Carreira do Magistério pela Lei Complementar de nº 103, de 15 de março

de 2004, e que foi implementado pelo Decreto nº 4.482, de 14 de março de 2005, para ascensão na carreira do magistério, com o objetivo de promover melhorias na qualidade da educação do Estado do Paraná.

Este decreto nº 4.482/2005 que implantou o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR, enquanto recurso para disciplinar a promoção e progressão do professor pertencente ao nível II, classe 11, para o nível III, classe 1, da carreira do magistério paranaense. Sumariamente, reconhecemos que o PDE/PR foi concebido com o objetivo de disseminar o aperfeiçoamento permanente e a qualificação sistemática do professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, além de dinamizar a meta qualitativa que envolve a melhoria do processo ensino-aprendizagem nas escolas públicas estaduais.

Em outras palavras, o PDE/PR foi sendo estruturado para oferecer ao professor da Educação Básica paranaense *outra* forma de qualificação profissional diferenciada que complementasse a sua formação, considerando a titulação acadêmica, didático-pedagógica e científica, e estando associada com a valorização da sua experiência profissional (PARANÁ, 2005, grifos no original).

Nesse sentido, o processo de qualificação profissional instituído pelo PDE/PR deveria ocorrer por meio de estudos orientados, nas modalidades presencial e à distância, e também em programas de pós-graduação de instituições de ensino superior, sobretudo na medida em que considerassem a experiência profissional do professor, e possibilitassem a devida aplicação do conhecimento relativo à educação básica e profissional.

Para a participação no PDE/PR, de acordo com o Decreto Estadual de 2005, o processo seletivo deveria levar em conta as seguintes particularidades, tais como, somente os professores integrantes do Quadro Próprio do Magistério (QPM) da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, pertencentes ao nível II, classe 11, da Carreira de Professor.

O capítulo II do referido Decreto Estadual, ao tratar sobre a estrutura, estabeleceu a criação de um Conselho do PDE/PR para realizar a gestão do Programa, cujas atribuições foram:

- a) elaboração de um regimento interno;
- b) definição e divulgação das linhas de pesquisa do PDE/PR, bem como distribuição dos candidatos, conforme a quantidade de vagas fixadas pela SEED/PR;

- c) delimitação e cumprimento dos prazos de análise de documentação do professor para ingresso no PDE/PR;
- d) estabelecimentos de procedimentos de inscrição para seleção de candidatos ao PDE;
- e) supervisão e orientação dos trabalhos do Grupo de Apoio Técnico-administrativo;
- f) constituição de banca examinadora, composta por professores orientadores ad hoc, cadastrados no Conselho do PDE/PR, para avaliar o trabalho defendido pelo professor; e
- g) concessão da certificação final aos professores participantes do PDE/PR.

Além disso, foi criado o grupo de Apoio técnico-administrativo do PDE/PR, cujas funções foram executar as atividades delegadas para o bom funcionamento do Programa, cadastrar os professores mestres e doutores de programas de pós-graduação de instituições de ensino superior e os próprios professores certificados no PDE/PR enquanto orientadores, e organizar o processo seletivo dos professores para o ingresso no PDE/PR.

Segundo o artigo 7º, estipulou-se a oferta de aproximadamente mil vagas para professores-participantes no Programa de Desenvolvimento Educacional. Por isso, as questões relacionadas sobre o processo de ingresso no PDE/PR foram normatizadas no capítulo IV do decreto supracitado, sendo que no artigo 8º realizou-se referência a um processo de seleção anual, constituído das seguintes etapas:

- a) avaliação do domínio da norma culta de língua portuguesa, com caráter eliminatório;
- b) avaliação de títulos considerando a maior titulação acadêmica àquela obtida em nível de pós-graduação, com caráter classificatório;
- c) avaliação da produção didático-pedagógica e científica;
- d) apresentação de um projeto contendo um programa de estudos e uma proposta de aplicação, com a devida indicação anuência de um professor-orientador que apresente titulação superior à do orientando;
- e) participação de uma entrevista para apresentação do projeto perante uma banca examinadora (PARANÁ, 2005).

Neste sentido, o professor que mostrasse interesse em pleitear uma vaga no Programa e que também fosse portador de diploma com grau *stricto sensu*, sendo mestre ou doutor, tornar-se-ia facultativo a solicitação de atestado de suficiência para o ingresso no PDE/PR, mediante a apresentação da sua dissertação ou tese,

para avaliação pela banca examinadora, como forma substitutiva à apresentação de um referido projeto. Isso deveria transcorrer desde que a tese ou dissertação já não tivesse sido aproveitada para os devidos fins de promoção na carreira do magistério ou caso o objeto de estudo não apresentasse nenhum vínculo com a área da educação básica e/ou profissional (PARANÁ, 2005, art. 9º).

Segundo o Decreto Estadual de Lei nº 4482 de 2005, no artigo 10., consta que a pesquisa a ser desenvolvida pelo professor PDE/PR teria o acompanhamento de um orientador cadastrado no Conselho do PDE. Assim, cada professor orientador, deveria ter no máximo 5 professores-orientandos (PARANÁ, 2005, art. 11.).

Deste modo, no desenvolvimento do trabalho, caberia ao professor PDE/PR, sob a orientação de um professor de uma IES construir um programa de estudos, tendo a possibilidade de cursar disciplinas em instituições de ensino superior conveniadas com a Secretaria de Estado da Educação, desenvolver estudos independentes e/ou produções científicas, sistematizar uma fundamentação teórica, na qual todos esses elementos seriam devidamente validados pelo orientador, com pontuação definida no regulamento do PDE/PR (PARANÁ, 2005, artigo 12.).

Uma das fases do trabalho desenvolvido pelo professor PDE/PR consistiria em uma dimensão de caráter propositivo, envolvendo uma aplicação e uma avaliação de resultados no sistema educacional, sendo resultante de seu projeto apresentado na quarta etapa do processo de seleção (artigo 13.). Além disso, ficou estabelecido o prazo mínimo de um ano e de no máximo dois anos para o desenvolvimento e conclusão do trabalho pelo qual o professor PDE/PR pleiteou uma vaga no processo seletivo de ingresso no Programa de Desenvolvimento Educacional. Todavia, caso o professor não consiga em tempo hábil concluir o trabalho proposto no projeto, ou reprove pelo não cumprimento das atividades solicitadas, ele “somente poderá candidatar-se ao ingresso no PDE após dois anos da data máxima prevista para conclusão” (PARANÁ, 2005, artigo 14.).

Assim, os elementos envolvendo propriamente a aprovação e a certificação no PDE/PR tornaram-se decorrentes do trabalho desenvolvido pelo professor PDE/PR quando apresentado e defendido perante as bancas examinadoras, organizadas para esse objetivo, podendo ser compostas por professores ad hoc e/ou membros do Conselho do PDE/PR, conforme consta no artigo 15. (PARANÁ, 2005). Por isso, a emissão da certificação aos professores aprovados ficou sob

responsabilidade do Conselho do PDE/PR, mediante uma verificação do registro em ata realizado pelas bancas examinadoras (artigo 16.).

Já no que se refere ao quesito de promoção e progressão na carreira do magistério, o artigo 17. exemplificou em seu próprio caput que “a promoção do professor para o nível III, classe 1, da carreira, dar-se-á com a certificação no PDE”. Assim, os parágrafos subsequentes delimitaram que: “§ 1º. A progressão do professor nas classes do nível III dar-se-á ao interstício de dois anos, em cada classe, mediante critérios de avaliação de desempenho e qualificação profissional”, ou seja, a ascensão ao nível III e o desenvolvimento de suas classes parte da conclusão do Programa de Desenvolvimento Educacional. Ainda, no nível III, “§ 2º a partir da classe 5, o professor poderá se submeter a um novo processo de avaliação de sua produção, perante banca examinadora, nos termos do regulamento do PDE, com direito a segunda certificação”, de modo que “§ 3º. Obtida a segunda certificação, o professor terá progressão de três classes na carreira” (PARANÁ, 2005).

Por fim, o Programa de Desenvolvimento Educacional foi objetivado enquanto

um conjunto de atividades organicamente articuladas, definidas a partir das necessidades da Educação Básica, e que busca no Ensino Superior a contribuição solidária e compatível com o nível de qualidade desejado para a educação pública no Estado do Paraná (PARANÁ, 2007, p. 7).

Isso correspondeu como justificativa na medida em conjunturalmente a universalização da Educação Básica garantida em lei pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, e mediante a aprovação do Plano Nacional de Educação/PNE com a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que impulsionou a ampliação para o Ensino Fundamental de nove anos, além disso, também houve as emendas constitucionais acerca da obrigatoriedade do ensino entre os 4 e 17 anos de idade, que por fim demandaram um aumento significativo de professores para atuar no espaço da escola pública. Tudo isso foi materializando um enorme desafio para os sistemas educacionais proporcionarem a formação em serviço do professor da Educação Básica.

No Estado do Paraná, tornou-se evidente que no século XXI ocorreu a emergência de formulação de políticas docentes voltadas à superação de políticas, programas e atividades de formação continuada dos anos de 1990. Compete

relembrar que tal contexto político e os movimentos pedagógicos já encontram-se descritos e analisados no capítulo I deste texto.

O ano de 2007 pode ser tomado enquanto marco histórico e pedagógico para o início desta política de formação continuada do magistério destinada à “qualificação/titulação dos docentes da Rede Estadual de Ensino” (ORSO, 2010, p. 1), potencializando as condições reais de progressão na carreira do magistério e adequando os elementos para fomentar uma educação pública de qualidade aos alunos paranaenses.

Em outras palavras, tal percurso político, histórico e social efetivou-se mediante a assinatura do Termo de Cooperação Técnica que estabeleceu uma proposta de parceria entre a Secretaria da Educação e Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior mediante a constituição de um projeto de formação continuada para os professores da rede pública estadual: o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR. Esse movimento supracitado engendrou o PDE/PR enquanto “como uma política educacional inovadora de Formação Continuada das professoras e professores da rede pública estadual” (PARANÁ, 2007, p. 7).

2.2 PDE/PR: concepções e características

Para nortear o processo formativo do magistério paranaense foi estruturado o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/PR) mediante o texto publicado “Uma nova política de formação continuada e valorização dos professores da Educação Básica da rede pública estadual”, denominado como Documento-síntese, que no ano de 2007, foi promovido enquanto versão para discussão. No ano de 2012 e 2013 foram lançadas as chamadas versões oficiais do documento que mantiveram textualmente os elementos já apresentados, ainda assim, a principal diferença entre as versões foi que a primeira do ano de 2007 expôs a fundamentação teórica assumida institucionalmente pelo Programa, enquanto que as versões posteriores destinaram-se a caracterizar as ações e funcionalidades do PDE/PR.

Este primeiro texto, publicado em março de 2007, foi autodenominado “*versão para discussão*”, elaborado em regime de parceria entre o Governo do Paraná, a

Secretaria de Estado da Educação, a Superintendência da Educação, a Coordenação do Programa de Desenvolvimento Educacional, popularizado enquanto Documento-síntese do PDE (PARANÁ, 2007).

O livro-texto que norteou as primeiras ações e atividades desenvolvidas pelo Programa de Desenvolvimento Educacional, em suas páginas expôs num capítulo introdutório algumas considerações acerca das demandas que viabilizaram a implementação do PDE/PR em escolas públicas e suas relações com as universidades estaduais e federais paranaenses. No segundo momento, foram delineados os fundamentos político-pedagógicos do Programa, para em seguida, no terceiro capítulo serem apontados os elementos constituintes dessa proposta de formação continuada, além de tematizar sobre os elementos constituintes do programa curricular, metodologia e cronograma de atividades até os conteúdos a serem trabalhados na formação continuada das dezessete áreas curriculares, a saber: Língua Portuguesa/Literatura, Matemática, Geografia, História, Ciências, Educação Física, Educação Artística, Física, Química, Biologia, Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Língua Estrangeira Moderna, Disciplinas Técnicas, Gestão Escolar, Educação Especial.

O Documento-Síntese também colocou em pauta os quesitos a serem avaliados no Plano de Trabalho do professor PDE/PR, quando este encontrar-se no estágio de implementação nas escolas da rede estadual, além de citar as referências bibliográficas dos conteúdos específicos da programação curricular.

No decorrer de nossa análise, observamos uma ênfase da SEED/PR em preconizar o “caráter inédito da proposta” de formação em serviço para os professores da rede estadual de ensino, cujo contexto de implementação anunciou o pilar político-pedagógico de que seria “um programa de Formação Continuada que não encontraria modelos públicos similares”, enveredando pelo enaltecimento da preocupação com “a educação de qualidade” veiculada pelo documento oficial, sobretudo com a interlocução entre a Educação Superior e a Educação Básica, porque “a essência do Programa encontra ressonância na reflexão pedagógica crítica nelas produzida” (PARANÁ, 2007, p. 8).

A opção pela implementação do PDE/PR possibilitou que o governo do Paraná por meio da SEED/PR aliasse as atividades de formação continuada do professor paranaense com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/BR) instituído também em 2007 e pertencente à esfera federal, sobretudo quando tratava

da parceria entre a Educação Superior e a Educação Básica rumo a uma educação pública de qualidade.

Para Aguiar (2010, p. 723), inúmeras ações articuladas entre a União, Estados e Municípios buscaram materializar um novo conjunto de políticas para tratar da Educação Básica, dentre as quais, uma iniciativa que mereceu destaque foi a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/BR) pelo governo federal. Isso porque “este Plano [...] buscou estabelecer conexões entre a Educação Básica e a Educação Superior, ao assumir que o Estado tem compromisso com o processo educacional” (AGUIAR, 2010, p. 723) nas diversas esferas educacionais.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/BR) foi sistematizado em mais de 40 programas do governo federal, sendo que no discurso oficial apresentou-se como uma política pública do Ministério da Educação de visão sistêmica sobre a educação brasileira, não restringida a um caráter instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE), mas que trazia em seu bojo uma perspectiva de educação harmonizada com a Carta Magna e elencava os sujeitos com cotas responsáveis pela efetivação desse processo: Estado, escola pública, e os próprios indivíduos. Essencialmente, constituiu-se em um documento de caráter norteador da Educação Básica, da Educação Superior, da Educação Profissional e Tecnológica e da Alfabetização (BRASIL, 2007, p. 4-7).

Saviani (2009, p. 25), no seio de sua análise sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/PR), além de expor a necessidade do PDE/PR na educação brasileira como justificativa para o propalado discurso vigente do MEC, ele também desenvolveu profundas críticas sobre tal política educacional, no que tange ao pragmatismo instrumentalizado pelos programas que mais se caracterizavam como um conjunto de metas imbricadamente relacionado ao Compromisso de Todos pela Educação, do que como desdobramentos de um Plano de Educação para o Brasil.

Em síntese, o PDE/BR relacionou um conjunto de ações articuladas à Educação Básica, Profissional e Superior sob o lema de “Educação de Qualidade para todos” mediante o estabelecimento de metas a serem cumpridas nas esferas municipal, estadual e federal (ORSO, 2010, p. 1).

Por isso, no entendimento de que o aspecto primordial à “[...] compreensão e transformação do quadro das desigualdades sociais é a educação, em sua forma pedagógica, a um só tempo, crítica, realista e utópica”, na implementação do

PDE/PR, criaram-se algumas condições de um movimento instituído como “Formação Continuada em Rede, para que os saberes, produzidos histórica e socialmente por meio do estudo e da pesquisa, ganhem capilaridade em todas as escolas públicas de nosso Estado” (PARANÁ, 2007, p. 7).

Deste modo, “conceituou-se essa inter-relação como Formação Continuada em Rede. No âmbito desse Programa, compreendeu-se como Rede o movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino estadual” (PARANÁ, 2007, p. 13).

Em outras palavras, o elemento diferenciador da proposta do PDE/PR adveio das parcerias firmadas entre a SEED/PR, a SETI (Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior) e de modo fundamental àquela referente com as Instituições Públicas de Ensino Superior do Paraná, ao ser viabilizado um modo de integração entre a formação teórico-prática do curso de graduação e a formação continuada para egressos do Ensino superior que se constituíram em professores da Educação Básica no Estado do Paraná.

O caráter interinstitucional do Programa de Desenvolvimento Educacional voltado à formação continuada resultou do envolvimento da Secretaria de Estado da Educação, da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, que inicialmente fora composto por sete Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado do Paraná, sendo cinco universidades estaduais: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Centro-Oeste, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e Universidade Estadual de Ponta Grossa; e duas instituições federais: Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Entre os anos de 2012 e 2014, houve a participação de catorze instituições de ensino superior parceiras no Programa de Desenvolvimento Educacional, a seguir mencionadas: Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP), Fundação de Apoio à Fafipa (FAFIPA); Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (FAFIPAR), Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de União da Vitória (FAVIUV), Faculdade de Artes do Paraná (FAP), Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (FECILCAM), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual do Centro-Oeste

(UNICENTRO), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Conforme anunciou o Documento-Síntese (2007),

O Programa, que prevê avanços na carreira e tempo livre para estudos, demonstra a justa preocupação com a formação permanente dos educadores e com o real aprendizado de nossos estudantes, direitos assegurados legalmente, mas que se perdem, muitas vezes, na atividade isolada e fragmentada, conduzida por interesses imediatos e apenas como resposta às demandas do mercado. Daí a importância de nossa parceria com as universidades, cuja função precípua é a relação com a produção do saber, indissociada do ensino e da pesquisa (PARANÁ, 2007, p. 7).

Desse modo, o Programa de Desenvolvimento Educacional engajou os cinco aspectos, a seguir mencionados, enquanto pressupostos (PARANÁ, 2007, p. 13-14):

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

Além disso, ficou estabelecido que

A Formação Continuada em Rede oferecida pelo PDE retoma, pela ação esclarecida, obstinada e criativa dos educadores, o caminho de um determinado conhecimento já produzido acerca dos programas de capacitação aqui em nosso Estado e alhures, a fim de refazer trilhas, recolher novos ensinamentos e originar novas percepções (PARANÁ, 2007, p. 9).

Acrescenta-se que para dar conta, qualitativamente do escopo de ação, o professor-PDE/PR, como passa a ser reconhecido e denominado os participantes dessa referência em política de valorização do magistério, passa a ter assegurado “[...] a infraestrutura, as ferramentas tecnológicas e, principalmente, o afastamento

remunerado de suas atividades regulares, necessário para o bom aproveitamento” das experiências no Programa (PARANÁ, 2007, p. 14).

Assim, o afastamento do professor-PDE/PR para cursar o PDE/PR ocorreria da seguinte forma: “no primeiro ano do curso, o docente é afastado integralmente de suas atividades na escola em que está lotado e, no segundo ano, afasta-se vinte e cinco por cento de sua carga horária”, pois são condicionados tempos e espaços destinados a participar de atividades universitárias em instituições credenciadas de Ensino Superior do Estado, assistindo a variados cursos (ORSO, 2010, p. 1).

Os cursos ministrados aos professores PDE/PR deveriam versar sobre

[...] conhecimentos gerais/didáticos e sobre conteúdos específicos de sua área de formação e recebendo orientação de um docente universitário; além disso, esse professor cursista PDE desenvolve o projeto em sua escola de origem e realiza debates com os colegas da categoria via Grupos de Trabalhos em Rede – GTRs (ORSO, 2010, p. 1).

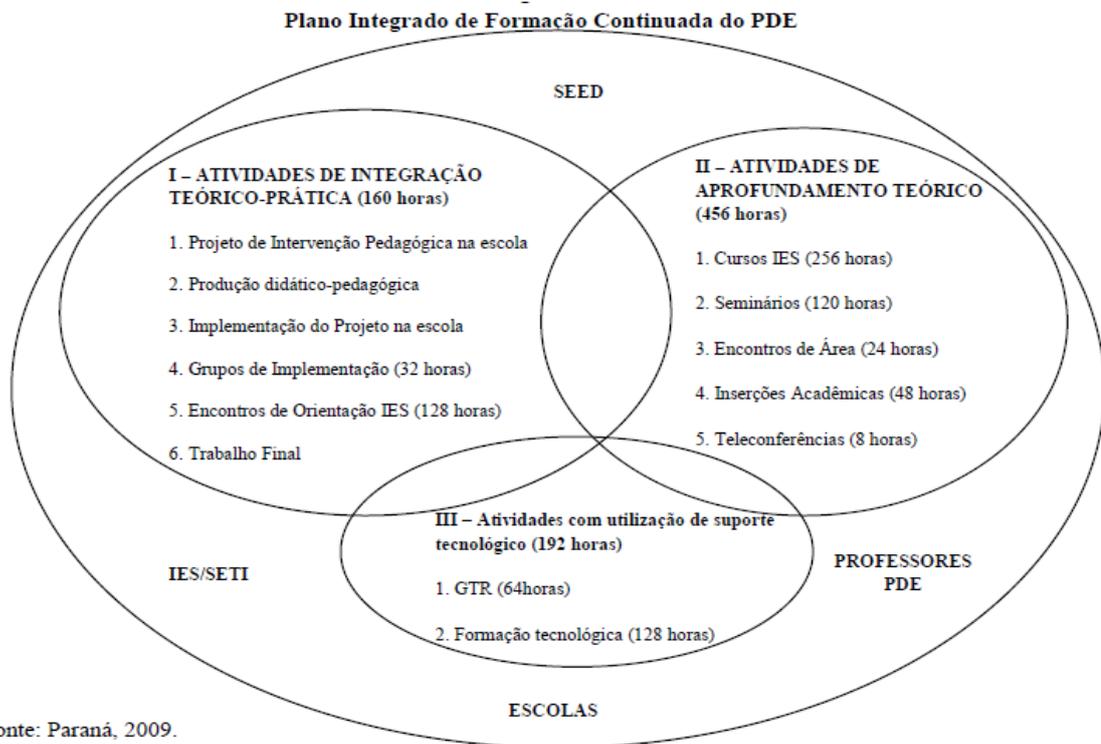
Por isso, a formação continuada proposta pelo PDE/PR permitiria ao professor participante regressar qualitativamente às atividades acadêmicas pertencentes a sua área de formação inicial. Esse modelo formativo realizar-se-ia por meio de atividades integradas organizadas na modalidade presencial e semi-presencial. A formação continuada presencial aconteceria nas Universidades públicas do Estado do Paraná. Enquanto que a formação docente semi-presencial ocorreria por meio dos Grupos de Trabalho em Rede (GTR), materializando um contato permanente e produtivo do professor PDE/PR com os outros professores da rede pública estadual de ensino, mediante a utilização de suportes tecnológicos para promover o desenvolvimento da atividade colaborativa (PARANÁ, 2007, p. 13).

A composição estrutural e material do PDE/PR, constituída pelo Plano Integrado de Formação Continuada articulava o processo educativo em três grandes eixos de atividades, que eram “[...] **atividades de integração teórico-práticas, atividades de aprofundamento teórico e atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico**” (ECKERT MONS; FREITAS, 2009, p. 4, grifos no original).

Veremos este quadro-síntese do processo educativo enunciado pelo PDE/PR, denominado de Plano Integrado de Formação Continuada do PDE, no qual vai sendo mostrado o percurso formativo do professor PDE/PR e a respectiva carga

horária destinada às atividades de integração teórico-práticas (160 horas), atividades de aprofundamento teórico (456 horas) e atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico (192 horas):

Figura 2 – Quadro-síntese das atividades formativas do PDE/PR



Fonte: Paraná, 2009.

Fonte: Paraná, 2009

A relação estabelecida entre a SEED/PR, os professores PDE, as IES/a SETI e as escolas apresenta-se de modo circular, todavia, nosso olhar mais analítico identificou uma centra preponderância da SEED/PR sobre os demais parceiros, apesar da proposta do PDE/PR estar centrada na formação do professor.

Segundo a SEED/PR, a duração de dois anos do PDE/PR foi calculada com 1.060 horas/aulas distribuídas entre os eixos norteadores e demais atividades que se mostrassem necessárias ao processo formativo continuado. De modo que a estruturação nos três eixos norteadores consubstanciaram-se minimamente em 808 horas de formação ao profissional do magistério cursista do PDE/PR.

Neste sentido, os professores PDE/PR foram encaminhados à uma das universidades participantes que tivessem professores orientadores com condições teóricas de orientá-los em sua temática específica. Por exemplo, um professor pertencente ao Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu poderá ser

orientado por um professor da Unioeste do campus de Cascavel ou do campus de Francisco Beltrão, havendo a existência de casos excepcionais cujo deslocamento pode ser para as outras universidades do Estado do Paraná.

Assim, as chamadas atividades de “aprofundamento teórico” caracterizaram-se por “um conjunto de atividades ofertadas pelas Universidades e Faculdades conveniadas e pelo PDE/SEED” que buscavam enriquecer “conhecimentos gerais relativos aos fundamentos da educação, metodologia científica e aos conteúdos curriculares específicos da área/disciplina de ingresso no PDE” na qual “a produção didático-pedagógica e implementação do projeto na escola são estratégias de ação a serem utilizadas no segundo ano do programa, quando o professor retorna para sua escola de atuação” (SANTOS, 2010, p.7).

Ao partir da prática dos/as professores/as, o Programa garante uma formação contextualizada, engendrada no cotidiano escolar. Da forma como está instituído, contribui para transformar a escola em um espaço para troca de expectativas, experiências e vivências. É uma oportunidade de potencializar esforços e possibilidades de enfrentamento das contradições e desafios que marcam o trabalho docente, especialmente em uma época de supervalorização da técnica, em detrimento do conhecimento humano (MORAES, TERUYA, 2010, p. 19).

Isso quer dizer que a formação continuada estaria sustentada pela própria práxis pedagógica do professor, pois o PDE/PR “é um exemplo concreto de novas perspectivas de valorização da Educação básica e Ensino Superior, aproximando e integrando saberes docentes rumo à construção de uma educação dia a dia melhor” (SANTOS, 2010, p. 10).

Em outras palavras, esta política paranaense de formação continuada para o magistério busca respaldar-se em princípios que reconhecem os professores enquanto “[...] produtores de saberes sobre o ensino-aprendizagem”, envolvendo “a consolidação de espaços para discussões teórico-práticas”, mediante a utilização de ferramentas e “suportes tecnológicos que permitam a interação entre os Professores participantes do PDE e seus pares na rede pública de ensino” (SANTOS, 2010, p. 4).

Assim, os Grupos de Trabalho em Rede (GTR) consolidaram-se como elementos importantes na execução da “[...] proposta de formação do PDE, por seu grande potencial estratégico na disseminação das políticas pedagógicas da

Secretaria de Educação do Estado, sobretudo, pela possibilidade de diálogo direto com um grande número de professores da Rede” (SANTOS, 2010, p. 8).

Por isso torna-se relevante explicitar que o professor PDE/PR, ao adentrar no Programa, deveria desenvolver um projeto de intervenção pedagógica na escola, como meio de apresentar “meios viáveis de superação das dificuldades enfrentadas em sua própria prática escolar” (SANTOS, 2010, p. 5), na medida em que apresentaria-se enquanto uma ótima “[...] oportunidade de potencializar esforços e possibilidades de enfrentamento das contradições e desafios que marcam o trabalho docente, especialmente em uma época de supervalorização da técnica, em detrimento do conhecimento humano” (MORAES; TERUYA, 2010, p. 19).

Além disso,

Buscando responder à pergunta formulada inicialmente sobre o papel da universidade nas políticas de formação continuada, aponta-se para a necessidade das revisões identificadas na análise da pesquisa, referentes à sua função social para com a *formação inicial* de profissionais para a escola básica. Ao apoiar e o PDE/PR a universidade procura *compor* com os órgãos oficiais, que são os responsáveis pela formação contínua de seus profissionais, visando objetivos, metas e ações para políticas de formação continuada que considerem a necessária mudança das práticas profissionais educacionais na escola atual, de forma sensível e crítica (ECKERT MONS; FREITAS, 2009, p. 111).

Ainda assim, apresentamos que na universidade, as atividades de aprofundamento teórico são constituídas por quatro disciplinas, a seguir denominadas como a) Fundamentos da Educação; b) Metodologia da Pesquisa; c) Curso específico 1; e d) Curso Específico 2.

Deste modo, as universidades têm sob sua responsabilidade ministrar as disciplinas, de modo que estas contribuam na operacionalização teórica dos projetos de intervenção pedagógica dos professores PDE/PR nos estabelecimentos escolares. Salientamos que cada universidade pública tem autonomia para a seleção dos conteúdos a serem trabalhados nos cursos das disciplinas.

Os denominados cursos específicos devem contemplar concomitantemente a esfera de formação dos professores e às necessidades dos projetos. Compreendemos que certas especificidades teórica-educacionais, em alguns casos, podem não ser desenvolvidas satisfatoriamente pelas atividades de aprofundamento

teórico, podendo ser decorrentes de falhas espaço-temporais das próprias IES e do PDE no circuito da SEED/PR.

Assim, durante os dois anos do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná, os professores participantes devem realizar encontros de orientação com professores orientadores, participar das atividades de inserção acadêmica e dos seminários temáticos, além de encontros de áreas para socializações do estudos no PDE/PR e e suas produções, nas atividades de tutoria dos Grupos de Trabalho em Rede (GTR) (OGLIARI, 2012).

Desta forma, no decorrer do Documento-síntese reiterou-se como premissa do Programa de formação docente em rede a instituição de uma “[...] dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento”, cujo movimento compreendeu o professor enquanto o “[...] sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo e na relação com os outros homens, portanto num processo de Formação Continuada construída socialmente” (PARANÁ, 2007, p. 13).

Além disso, de acordo com o Documento-Síntese (2007, p. 17), compreendemos que a concepção de conhecimento proposta pelo Programa estaria orientada “[...] pelo princípio ontológico do trabalho e, portanto, tem como preocupação básica a análise da realidade dessa categoria na sociedade capitalista e nas escolas”.

Por isso, além da elaboração do material didático-pedagógico a ser utilizado como estratégia de ensino, “todo este esforço na participação do Programa, culmina com a elaboração de um artigo científico que é apresentado aos Núcleos Regionais de Ensino (NRE) para posteriormente ser publicado em revistas científicas” (MORAES; TERUYA, 2010, p. 17), e com isso, podendo desdobrar-se, dentro dos limites de atuação profissional e pessoal, em uma práxis pedagógica ressignificada em promover o desenvolvimento humano sócio-histórico do aluno numa escola paranaense de qualidade.

Por isso, os investimentos no PDE/PR de caráter financeiro foram sendo estruturados em três rubricas, a seguir explicitadas:

- a) o pagamento dos professores PSS que realizariam a substituição dos professores QPM participantes do PDE/PR;
- b) o pagamenos de custos de excução do PDE/PR nas IES;
- c) os custos operacionais que englobariam as bolsas-auxílios para deslocamento dos participantes entre o município que residem até as IES que estão vinculados

pela tutoria, ou seja, tal rubrica estaria destinada ao custeio das viagens, diárias de hospedagem e despesas com alimentação do cursita.

Para arcar com os recursos financeiros necessários à materialização do PDE/PR constituídas nas rubricas acima citadas, a SEED/PR desembolsaria de sua pasta 50% do valor total, e a outra contrapartida de 50% seria de responsabilidade da SETI/PR (OGLIARI, 2012).

Ainda sobre as questões financeiras, de acordo com os estudos desenvolvidos por Ogliari (2012, p. 27), já haviam sido “[...] destinados aproximadamente R\$ 1.500.000,00 para cada uma das IES para o custo com a obra dos prédios Integrar. Vale salientar que algumas IES ampliaram o projeto original com recursos próprios”. Isso porque considerar estes espaços físicos, gradualmente, apresentariam-se como uma das possibilidades de contextualizar a devida importância do PDE/PR na educação paranense, pois os prédios Integrar seriam utilizados para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, desde as atividades concebidas como rotineiras na formação, até eventos, cursos, palestras, entre outras atividades indispensáveis ao processo formativo dos professores da rede estadual de ensino.

Diante dos elementos apresentados, para que a experiência do PDE/PR numa ótica institucional fosse preservada, foi publicado o “Relatório Geral das Ações do PDE 2006-2010” (PARANÁ, 2010b) e disponibilizado pela SEED/PR e SETI, enquanto meio de celebração da parceria entre o Ensino Superior e a Educação Básica, explicitando uma síntese das atividades do PDE/PR já desenvolvidas pela Coordenação do Programa.

O documento intitulado “RELATÓRIO de Ações do Programa de Desenvolvimento Educacional, de 2006 a 2010” (PARANÁ, 2010), configurou-se como uma espécie de texto memorial, na qual a SEED/PR e cada universidade e instituição participante do PDE/PR contextualizaram as ações das instituições de ensino superior e fizeram um detalhamento das fases de implantação e implementação desta política educacional de formação continuada em rede do magistério paranaense. No interior do Relatório ocorreu a nomeação dos integrantes da equipe PDE na SETI e nos NREs, e substancialmente uma apreciação das atividades desenvolvidas pelo PDE/PR entre os anos de 2006 a 2010.

Com isso, veremos uma figura sobre a Distribuição de Vagas PDE/PR por Área/disciplina contida no Relatório de Ações do PDE 2006-2010.

Figura 3: Distribuição de Vagas PDE por Área/disciplina

DISTRIBUIÇÃO DE VAGAS PDE POR ÁREA/DISCIPLINA					
N°	Áreas/Disciplinas	N° de vagas/ano			
		2007	2008	2009	2010
01	Português	200	210	447	420
02	Matemática	160	150	277	275
03	Geografia	80	80	171	170
04	Historia	110	110	212	215
05	Ciências	80	90	193	190
06	Educação Física	90	100	230	230
07	Arte	40	30	50	50
08	Física	30	30	21	25
09	Química	30	20	38	35
10	Biologia	30	20	59	60
11	Filosofia	10	10	06	10
12	Sociologia	10	10	01	10
13	Pedagogo	130	140	373	385
14	Ling.Estr. Moderna	80	70	100	110
15	Disciplinas Técnicas	20	20	23	25
16	Gestão Escolar	50	50	105	95
17	Educação Especial	50	50	95	95
Total Geral		1200	1190	2401	2400

Fonte: PARANÁ, 2010.

Um olhar crítico sobre esta tabela na qual visualizamos a distribuição de vagas ofertadas no PDE/PR por área ou disciplina, nos possibilitou realizar algumas inferências sobre certas esferas de interesses e/ou demandas da Educação Básica paranaense¹⁵.

Primeiro, entre os anos de 2007 a 2010, por meio de quatro edições, identificamos que foi a disciplina de Português que concentrou mais professores participantes do PDE/PR; ela foi seguida pela disciplina de Matemática e pela área de Pedagogia. Já outras disciplinas como filosofia e sociologia não tiveram tantos cursistas no período estudado, tornando-se efeito dos critérios estabelecidos, principalmente, àquele envolvendo a exigência do tempo de serviço como professor QPM, uma média de dez anos em serviço na rede estadual, para pleitear as vagas.

Ainda conforme os dados e as informações disponibilizadas pela SETI/PR (PARANÁ, 2013), nas seis edições do PDE/PR (2007, 2008, 2009, 2010, 2012, 2013), cerca de 1.000 professores das instituições públicas de Ensino Superior

¹⁵ Cabe registrar que não produzimos um levantamento exato sobre a relação e a condição entre oferta e procura/demanda dos professores pelas áreas curriculares pertinentes ao PDE/PR entre os anos de 2007 a 2012, devido aos nossos limites espaço-temporal, contudo atestamos que nossos apontamentos e considerações sobre estes aspectos foram referentes aos dados obtidos junto a documentos oficiais divulgados pela SEED/PR e SETI/PR.

foram orientadores de trabalhos vinculados a esta política educacional. Além disso, aproximadamente 7.220 professores já haviam sido contemplados enquanto professores cursistas das atividades de capacitação direta do PDE/PR.

Além disso, a tônica do Relatório concentrou-se na ênfase da interlocução entre a Educação Básica e a Educação Superior fomentada pelo PDE/PR. Tal articulação revelou-se mediante a implementação dos projetos de intervenção dos professores participantes nas escolas da rede estadual de ensino, com a produção de materiais didático-pedagógicos, na publicação da pesquisa como artigos científicos, e sobretudo na amplitude do Grupo de Trabalho em Rede (GTR), enquanto mecanismos de difusão e internalização do slogan de formação em rede, como bandeira da política educacional pública supracitada.

Por fim, como produto do trabalho coletivo entre as Secretarias de Estado da Educação (SEED) e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) do Paraná, em cada edição do PDE/PR houve a publicação em versão eletrônica da série “CADERNOS PDE: O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense” organizada em dois volumes. Separados por edição, o volume I apresentaria os Artigos Científicos e o volume II contemplaria as Produções Didático-Pedagógicas, ambos desenvolvidos pelos professores participantes do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PARANÁ, 2013).

Isso porque de acordo com a Coordenação Estadual do PDE/PR, as produções de 2007, 2008, 2009, 2010, 2012 foram disponibilizadas a todos os professores da Rede Pública Estadual do Paraná, a outros educadores e pesquisadores, visando contribuir como mais um recurso pedagógico na elaboração das aulas e subsídio teórico para o aprofundamento de discussões no intento de viabilizar uma melhoria do processo ensino-aprendizagem (PARANÁ, 2013).

Assim, a caracterização e compreensão deste panorama interno do Programa e o que tem viabilizado a luta por parte dos educadores na continuidade das ações formativas constituídas por esta política educacional, que saiu da esfera de incerteza política, meramente paliativa, e tem assumido um estágio de consolidação profissional.

Por fim, o PDE/PR trouxe para o cenário educacional paranaense e a nível nacional elementos considerados inovadores ao processo formativo dos professores da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino, mas também manteve

características pertencentes aos programas e projetos oficiais engendrados a partir dos anos de 1990.

Sabendo disso, delinearemos algumas reflexões no próximo capítulo acerca dos elementos identificados como aspectos de permanência e avanço da referida proposta de formação docente no Estado do Paraná. Para isso, problematizaremos este processo em andamento no sentido de elencar os avanços e as permanências do PDE/PR em relação as outras políticas de formação de professores a partir dos anos de 1990, sobretudo na medida em que revisitaremos algumas questões que permeiam esta política educacional .

CAPÍTULO III

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO PARANÁ (PDE/PR): PERMANÊNCIA E AVANÇO EM RELAÇÃO ÀS POLÍTICAS DOS ANOS 1990

Neste capítulo, teceremos as relações de permanência e avanço contidas no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/PR) para com as políticas de formação de docentes da rede estadual de ensino engendradas a partir dos anos de 1990 no Estado do Paraná.

As relações enunciadas no decorrer deste capítulo não implicaram na constituição de um estudo comparado das políticas educacionais de formação docente face ao proposto pelo PDE/PR, pois entendemos as limitações e as conquistas articuladas em cada recorte espaço-temporal com seus desdobramentos ao processo educacional paranaense. Deste modo, nosso interesse foi envolver e dinamizar possibilidades de interpretações sobre as expectativas políticas, sociais, profissionais, além dos desdobramentos culturais e pedagógicos acerca do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE/PR) como política educacional paranaense do século XXI em relação às políticas de formação docente dos anos de 1990.

Para entendermos as relações de permanência e/ou avanço na configuração do PDE/PR em face das outras políticas da década de 1990, partiremos da premissa de que a implementação de uma política de formação continuada de professores “[...] reflete o grau de seriedade e compromisso com a qualidade da educação [...]” (SANTOS, 2010, p. 10), promovendo assim uma possibilidade de superação de modelos educativos aligeirados, superficiais, desconexos e distantes das necessidades educacionais que legitimam nossa luta social por qualidade na Educação Brasileira em seus diversos níveis e modalidades.

Assim, apresentaremos o contexto do PDE/PR no rol de políticas voltada à Educação Básica, no qual extraímos algumas das questões que formularam-se enquanto dilemas à consolidação desta política pública; para em seguida levantarmos as perspectivas constituintes deste projeto educacional de formação de professores. Partindo dessa exposição, teremos condições de elencar elementos comuns e diversos entre as atividades de formação continuadas de professores para

então pontuarmos possíveis avanços e permanências do PDE/PR em relação às políticas de formação docente dos anos 1990 à luz de nosso referencial teórico.

Assim, este capítulo encontra-se organizado em duas seções principais que tratam dos elementos de permanência e avanço do PDE/PR em relação às outras políticas de formação docente.

3.1 PDE/PR: Permanência e Avanço em relação às políticas de formação docente dos anos de 1990 no Paraná

Assim, partindo das pesquisas, leituras e de outros elementos já analisados e indicados no capítulo I e II deste texto, neste item, propomos explicitar as permanências e os avanços do PDE/PR no Estado do Paraná em relação às políticas de formação continuada de professores dos anos de 1990, compreendidas à luz de nosso referencial teórico.

Ao assumir tal postura metodológica, reconhecemos que

As novas configurações culturais e contextuais, que modificam as estruturas sociais do trabalho produtivo, dos processos científicos e tecnológicos, instigam conhecimentos novos e intercessórios, que interferem nas conformações culturais dos grupos sociais e requisitam atitudes diferenciadas nas instituições e práticas sociais. O professor hoje, na instituição escolar, formado sob os estatutos da modernidade calcados na racionalidade técnica, desenvolve suas práticas tensionados por essas novas necessidades, as quais superam suas possibilidades de formação (GABARDO; HAGEMeyer, 2010, p. 98).

Ou seja, entender o cenário do qual vem a emergência de políticas de formação docente, passa a apresentar o indicativo que pode ser analisado como enunciado à conjuntura do processo educativo que tem demandado a constituição de uma proposta política e pedagógica da envergadura que o PDE/PR foi sendo estabelecido na contemporaneidade do século XXI.

Isso justifica-se porque

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 à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (GATTI, 2008, p. 58).

Em outras palavras, inferimos que para Gatti, os déficits do setor educacional poderiam ser decorrentes da formação inicial do professor, e indicariam um dos estágios de precariedade que se instalaria no desempenho desse profissional na sua área profissional, que neste caso pontual é a educação. Ou seja, constitui-se por ordem de necessidades a composição e articulação de atividades formativas e/ou paliativas que minimizassem os efeitos desastrosos de políticas educacionais anteriormente implementadas na formação inicial e continuada de professores, tanto em âmbito federal, estadual e municipal.

Assim, o tensionamento que vem envolvendo a formulação das políticas de formação continuada dos professores da Educação Básica, busca compreender que

Em nome das recentes políticas públicas de acesso à educação, as condições de trabalho do professor e a sua prática foram alteradas, como também seu papel fragilizado, sem que houvesse uma contrapartida do Estado, em termos de melhoria de condições de trabalho e de remuneração condigna (MIGUEL; VIEIRA, 2008, p. 128).

Desta forma, o cenário político-educacional ao pressionar a máquina do Estado pela constituição de estágios formativos para os professores, também promoveu maciçamente uma “disseminação da formação em serviço, a forma mais barata e eficiente de formar profissionais para a educação”, sem os devido cuidados técnicos e sociais, e isso “atingiu diretamente o corpo docente em todas as suas categorias” (MIGUEL; VIEIRA, 2008, p. 128).

Tal conjuntura dinamizou veladamente uma corrida desenfreada por certificados, carga horária, cursos de reciclagem e atualização pedagógica, entre outros, contidos em pacotes denominados de formação continuada ofertada por instituições privadas, algumas desprovidas de embasamento teórico condizente à realidade brasileira. Mas ressaltamos como muitas instituições públicas, com ensino de qualidade, abraçaram a bandeira de promover uma continuidade nos estudos do professor da Educação Básica, para além da formação inicial.

Deste modo, compreendemos que a materialidade pedagógica de uma política educacional de valorização dos professores, que muitas vezes pode ser intitulada de formação continuada para professores da Educação Básica, ao mesmo tempo, que buscaria compensar falhas resultantes da formação anterior e possivelmente tem por objetivo qualificar a organização do trabalho pedagógico em curso, quando constituem-se em pacotes pedagógicos de formação, poderiam acabar promovendo uma negação de algumas das especificidades que sustentam um projeto societal de promover a atualização histórico-cultural-científico do profissional da educação.

Em síntese, compartilhamos da tese defendida por Frigotto (2010, p. 12) na qual a verdadeira especificidade do trabalho pedagógico realizado no seio da escola capitalista não consiste em lutar para superação das relações de classes sociais no modo de produção capitalista para criar uma nova organização da sociedade de classes, ao contrário, prima-se pelo desenvolvimento de “[...] relações sociais, valores, símbolos e processos formativos cujo objetivo seja o de abolir a sociedade de classes”. Por isso, a seguir, apresentaremos as bases inovadoras do PDE/PR na formação continuada de professores partindo da interlocução entre dois níveis de ensino.

3.1.1 PDE/PR: perspectivas de avanço pela Interlocução entre a Educação Básica e a Educação Superior

A formação continuada do professor da Educação Básica empregada pelo PDE/PR foi “[...] um exemplo concreto de novas perspectivas de valorização da Educação Básica e Ensino Superior¹⁶, aproximando e integrando saberes docentes rumo à construção de uma educação dia a dia melhor” (SANTOS, 2010, p. 10).

Isso justifica-se porque a “Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, art. 22), requerendo que os próprios professores tenham domínio

¹⁶ Neste trabalho, utilizaremos a expressão Educação Superior, pois conforme a LDBEN, em seu Capítulo IV – Da Educação Superior, encontra-se manifestado que “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 1996, art. 45).

teórico e prático e cumpram satisfatoriamente a função social da escola no século XXI.

Neste sentido, compete explicitar que a Educação Superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares¹⁷ (BRASIL, 1996, art. 43, grifos nossos).

Tais finalidades proporcionam um vasto campo de atuação e desenvolvimento, e no que se refere especialmente à Educação Básica, identifica-se a unidade emanada pelas ações do PDE/PR entre estes dois níveis de ensino mediante a cooperação mútua e a o envolvimento dos sujeitos no processo colaborativo em prol do crescimento social.

Isto porque

O PDE representa uma alternativa possível na superação do histórico distanciamento entre educação básica e Ensino superior, além instaurar uma política inédita de valorização e formação docente, o que por sua vez concede ao Programa um lugar de

¹⁷ Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015.

destaque entre as propostas de formação de professores em serviço (SANTOS, 2010, p. 3).

Em outras palavras, não pode-se negar as especificidades da iniciativa paranaense desenvolvida na região sul do Brasil e que “[...] nela está se fazendo um investimento financeiro extraordinário” (ORSO, 2010, p. 1). Acrescenta-se também a parceria de sucesso “com as Instituições Públicas de Ensino Superior do Paraná decorre da percepção de que a essência do Programa encontra ressonância na reflexão pedagógica crítica nelas produzida” (SANTOS, 2010, p. 10).

A interlocução entre a Educação Básica e a Educação Superior tem movimentado o contexto das perspectivas operacionalizados pelo PDE/PR enquanto celebração da parceria entre a Universidade¹⁸ e a Escola, e pode ser compreendido na premissa de que

Sem dúvida alguma o PDE, para nós formadores de professores, é a grande oportunidade de repensarmos nosso fazer docente, pois temos a oportunidade de vivenciar o dia a dia da educação básica na perspectiva de seus professores. Então, mesmo com dificuldades iniciais, pudemos observar as inseguranças e as limitações dos professores PDE e aprendemos com eles outros caminhos de pensar/fazer a formação continuada (PARANÁ, 2010, p. 46).

Em outras palavras, entende-se essa integração e interlocução estaria atuando positivamente para ambos os segmentos envolvidos, no sentido de que sendo processada uma mediação entre os níveis de ensino, cada qual com sua parcela de interferência e recepção das relações sociais estabelecidas.

Além disso, de acordo com o Relatório de Ações do PDE 2006-2010 e com as indicações literárias disponíveis, a Universidade participante possuiria autonomia de organização dos cursos gerais voltados ao Programa, visando instrumentalizar teórico e metodologicamente os participantes das atividades formativas. Tal perspectiva relacionava-se ao objetivo magno de promover um maior aproveitamento pelos professores PDE/PR em relação à construção do projeto de implementação na escola, pois assim estariam sendo contemplados assuntos importantes e referentes a todas as áreas curriculares.

¹⁸ “As universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (BRASIL).

De modo geral, foram os professores PDE/PR que inauguraram a constituição de um novo grupo acadêmico, pois não eram acadêmicos literalmente e muito menos professores da Universidade, ou seja, constituíam-se em professores aprendentes, àqueles que aprendem e ensinam, respectivamente.

Diante do exposto,

O aspecto mais importante que se pode verificar é a mudança de atitude dos professores PDE, claro que há exceções, mas muitos deles se tornaram mais ativos, participando de eventos mostrando seus trabalhos e renovando suas práticas docentes. Já ouvimos de vários professores: “o PDE mudou minha vida”. Isso veio de uma professora em idade avançada quando ela nos mostrou seu *note book* e relatou tudo o que aconteceu depois que ela resolveu enfrentar a tecnologia. Pode parecer um tanto romântica esta visão, mas afinal, o que esperamos de um Programa desse porte? Se não for um divisor de águas na vida desses professores de nada valeu o esforço (PARANÁ, 2010, p. 4).

Conforme já pontuou Ogliari (2012), nos moldes formativos do PDE/PR, o professor da Educação Básica conquistou a possibilidade de intervir pedagogicamente no espaço escolar e refletir sobre os resultados e processos obtidos, de modo a superar uma transmissão tradicional de técnicas e métodos vigentes em algumas perspectivas políticas de formação inicial e continuada de professores.

“Assim, mudar a escola por meio da implementação do projeto do professor PDE, requer que a comunidade escolar esteja envolvida com o projeto e acredite nele como uma possibilidade real de superação das dificuldades encontradas no dia a dia” (OGLIARI, 2012, p. 43). Por si só e/ou isoladamente, as produções e invenções didático-pedagógicas dos participantes do PDE/PR não alterariam a realidade e cultura escolar, mas deveriam comprometer o coletivo escolar a almejar mudanças mais profundas em sua esfera de trabalho nos processos de ensino e de aprendizagem.

Deste modo, a produção dos materiais didáticos-pedagógicos como estratégia de intervenção na circuito escolar implicou num desafio aos participantes da proposta formativa, na medida em que procurou romper com uma

[...] cultura dos professores da educação básica que utilizam em suas aulas, basicamente materiais didáticos elaborados por outros [...] Produzir esse material representa dificuldades aos professores PDE,

pois como não são acostumados com este tipo de elaboração intelectual, apresentam-se muitas vezes inseguros (OGLIARI, 2012, p. 45).

Nesse sentido o PDE/PR vem rompendo a lógica vigente sobre algumas orientações políticas que já apontaram a posição e função social do professor na esfera curricular como o de mero “consumidor de material didático”, e não o de verdadeiro “produtor do material” (OGLIARI, 2012, p. 45).

Por isso, na proposta político-pedagógica do PDE/PR, identificou-se a construção de um retorno ou encontro qualitativo do professor PDE/PR à esfera universitária, sendo calcado num aprofundamento de seus referenciais teóricos e saberes pedagógicos, cujo teor relacionar-se-ia a sua área de formação e atuação docente, operacionalizando reflexões pertinentes e científicas sobre e para a sua prática pedagógica.

Sob tal prisma, ao desenvolver meios de materialidade para a consolidação do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná, a Educação Superior em meio as especificidades de seu trabalho “[...] procura compor com os órgãos oficiais, que são os responsáveis pela formação contínua de seus profissionais [...] mudança das práticas profissionais educacionais na escola atual, de forma sensível e crítica” (ECKERT MONS; FREITAS, 2009, p. 111).

Acrescentamos que o próprio Programa de Desenvolvimento Educacional empregou a concepção de professor como aquele sujeito histórico e crítico que deveria refletir e sistematizar “as reais necessidades pedagógicas da escola pública estadual” mediante a proposição de “uma formação cujo ponto de partida é a realidade escolar que à luz de aprofundamentos teóricos” (SANTOS, 2010, p. 5) constituiria as mudanças radicais, significativas e de influência qualitativa ao desenvolvimento escolar do aluno na Educação Básica.

De acordo com Ogliari (2012, p. 4), o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná ao situar o professor enquanto produtor de conhecimentos acerca da disciplina que leciona e sobre o espaço escolar, conseqüentemente, exige deste profissional “[...] o exercício da escrita, culminando na produção de materiais didáticos e artigos científicos que possam enriquecer e auxiliar o trabalho pedagógico do professor [...] enaltecendo a relação entre a teoria e a prática” de modo a revigorar a formação do coletivo escolar.

Toda essa manifestação política materializada pela SEED/PR ousou, modernizou e valorizou o professor da rede pública “porque pode dar forma a seu trabalho, visualizando o seu dia a dia dentro da escola em um processo em que ganham a escola, os alunos e a comunidade” (ECKERT MONS; FREITAS, 2009, p. 6).

Por isso, para Santos (2010, p. 3), o Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná foi consolidado para trabalhar sob a perspectiva de que a formação continuada propiciaria ao professor paranaense novos elementos e condições para “[...] oxigenar sua própria prática pedagógica, considerando sobretudo, os diferentes contextos, saberes e experiências acumulados ao longo dos anos de exercício da profissão”.

Assim, nesta seção também trataremos brevemente algumas discussões acadêmicas que privilegiaram o Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná (PDE/PR), no âmbito de pesquisas *stricto sensu*, para compreender os impactos e os desdobramentos do PDE/PR rumo à melhoria da qualidade de ensino da escola paranaense, decorrentes da interlocução entre a Educação Básica e a Educação Superior.

Na “Investigação da proposta de implementação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) no Estado do Paraná: aspectos positivos e negativos”, a dissertação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da UEL, na qual Fiorin (2009) abordou pontos fortes e frágeis do PDE, trouxe com certa ênfase as condições dos recursos tecnológicos e a disponibilidade de uso pedagógico pelo professor da Educação Básica e como o professor PDE utiliza esses instrumentos, a partir de um grupo de professores-sujeitos pesquisados.

Oliveira (2011) dissertou sobre “A educação a distância no programa de desenvolvimento educacional - PDE no Paraná: limites e possibilidades”, no texto do mestrado em Educação pela UFPR, abordando os limites e as potencialidades da formação continuada de professores por meio da EaD, sobretudo no que se refere a experiência dos Grupos de Trabalho em Rede (GTR) enquanto componente da proposta formativa do PDE/PR.

No texto “O Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná e sua proposta de formação continuada: foco nos Grupos de Trabalho em Rede”, Ramos (2011) investigou os Grupos de Trabalho em Rede (GTR) do Programa de

Desenvolvimento Educacional do Paraná que ocorreram em 2007 e 2008 no ambiente virtual moodle. A tese de doutorado em Estudos da Linguagem enfocou as relações estabelecidas entre o GTR e a proposta de formação em rede no ambiente *on line* apresentada pelo Programa envolvendo o uso de tecnologias.

Na monografia da especialização¹⁹ *lato sensu* em Políticas e Gestão da Educação pela UFPR intitulada “PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná”, Hochuli (2011) analisou as atuais políticas de formação docente, com ênfase no PDE/PR, para então caracterizar os resultados produzidos pelo PDE/PR mensurados no custo-aluno PDE X custo-aluno Universidade e articulou outras reflexões necessárias à compreensão dessa política educacional.

No texto “Programa de Desenvolvimento Educacional- PDE/PR (2007-2009): um estudo sobre transformações e permanências”, Possi (2012), dissertou e analisou as políticas de formação continuada de professores em âmbito nacional e estadual como subsídio para apontar o movimento de superação que o PDE face aos modelos tradicionais de formação docente. Isso porque, apesar de anunciar um caminho investigativo sobre as fragilidades e potencialidades do PDE/PR, a pesquisa desenvolvida foi mais centrada em colocar em evidência o caráter inovador e o potencial formativo do referido Programa.

Já no texto “O nível de exigência conceitual das produções do professor no PDE: a recontextualização do conhecimento acadêmico no ensino da matemática”, na tese de Doutorado em Educação pela PUC-SP, Ogliari (2012) pesquisou a relação entre a formação continuada, mediante a participação do professor no PDE e os seus desdobramentos sobre o nível de exigência conceitual materializado nas produções que o docente desenvolve desde o projeto, o material didático-pedagógico e o artigo final.

De modo geral, os trabalhos acadêmicos supracitados trouxeram em seu bojo a formação continuada dos professores desencadeada pelo PDE/PR, cada qual à luz de sua área de pesquisa tematizando os avanços e situando algumas fragilidades desta política educacional. Assim, pontuamos que todos os textos analisados contextualizaram brevemente a política do PDE/PR, e ao empreenderem

¹⁹ A tônica da pesquisa e dos arquivos selecionados foram os trabalhos desenvolvidos no âmbito de pós-graduações *stricto sensu*, porém, cabe salientar, que apesar de não pertencer a esfera inicialmente proposta, este trabalho mereceu destaque pelo cenário, questões relevantes e análise empregados em conformidade com o nosso objeto de estudo.

a análise em seus objetos de estudos, apontaram os limites do Programa às suas atividades formativas em curso.

Os avanços que o PDE/PR trouxe em relação às outras políticas de formação docente deve ser concebido como elemento diferenciador e refere-se ao aspecto de melhoria e aperfeiçoamento onde a continuidade implica numa proposta melhorada.

A proposta de formação continuada do PDE/PR possibilitou que os professores da rede estadual fossem ouvidos e direcionou esforços políticos e pedagógicos para a sistematização de ações voltadas à valorização dos profissionais da educação.

Diferente das propostas anteriores de formação continuada, como a Criação coletiva das DCE/PR e os Grupos de Estudos, em que o conhecimento era construído no coletivo, o processo formativo do Folhas e do LDP/PR demandou um movimento individual, desde a produção do material que envolveu a ressignificação de instruções e conhecimentos teóricos até a sua devida implementação pedagógica em sala de aula. Ou seja, pode-se dizer que houve aperfeiçoamento no PDE/PR sobre o esforço laboral na implementação do projeto e na produção dos recursos pedagógicos a serem utilizados e, conseqüentemente o protagonismo foi resultante da união entre dois níveis de ensino devido a interlocução entre a Educação Básica e a Educação Superior.

Neste sentido, a escrita autoral e a produção de materiais pedagógicos que o PDE/PR permite ao professor da Educação Básica viabiliza tal protagonismo sem esquecer dos conhecimentos e saberes historicamente produzidos, sistematizados e informatizados pela humanidade.

Por isso, no próximo item, tratar-se-á de algumas permanências e certos resquícios de outras políticas de formação docente dos anos de 1990 encontradas em curso no PDE/PR.

3.1.2 PDE/PR: características de permanência e manutenção de outras políticas docentes

Nesta seção, problematizaremos a manutenção de certas características de políticas de formação de professores implementadas a partir da década de 1990 e que foram identificadas alojadas no PDE/PR entre os anos 2007 a 2012.

Uma questão inicial emblemática desta proposta formativa do PDE/PR envolveu o desenvolvimento de estruturação e coordenação das atividades formativas desenvolvidas com e para os professores enquanto meio e recurso sócio-pedagógico para a satisfação dos interesses de ensino e necessidades de aprendizagem dos estudantes da Educação Básica.

Com o uso das palavras de Orso (2010, p. 1), a gênese do Programa “ao invés de envolver um conjunto de ações articuladas, limita-se praticamente a uma única ação, resultante de um acordo pré-eleitoral estabelecido entre o então candidato Roberto Requião e a APP-Sindicato”. Assim, compreendemos que a proposição de um conjunto de ações articuladas voltadas à formação docente deve ser perpassada pelo processo democrático de ouvir e atender a classe trabalhadora pertencente ao magistério sobre os seus anseios profissionais e necessidades de aperfeiçoamento e atualização didático-pedagógica, para então haver uma operacionalização de efetividade sobre uma política pública educacional desta amplitude no contexto social.

Também entendemos que a proposta do PDE/PR apesar de ter um caráter orgânico à organização do trabalho pedagógico na escola paranaense, inicialmente apresentou um viés impositivo à execução de elevação dos níveis educacionais no Estado do Paraná. Ou seja, apesar de ainda não ter sido estabelecido declaradamente tal relação entre a formação do professor PDE/PR e os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como processo controlador da questão educacional, tal proposição de análise mostra-se extremamente pertinente e tonifica o projeto em longo prazo.

Acrescenta-se a tal cenário político e educacional que os professores da rede estadual de ensino e aqueles pertencentes à esfera das Universidades estaduais e federais não foram devidamente convidados ou até mesmo consultados acerca do movimento de construir e discutir em seus espaços de atuação e participação os necessários processos de consolidação desta política educacional pública emanada pelo PDE/PR (ORSO, 2010).

Assim, essa questão acima enunciada foi encontrada na fase de implantação desta política educacional, quando o então início das atividades formativas foi considerado confuso pelas próprias instituições de ensino superior participantes. Diante de tal situação, destacamos a experiência relatada pela UEL, em que os docentes afirmaram como

O início do PDE na Universidade Estadual de Londrina foi um tanto confuso, pois não sabíamos exatamente quais eram nossas reais atribuições, entretanto, a participação de alguns na reunião de lançamento do PDE em 2006, em Curitiba, contribuiu para que o Programa se desenvolvesse sem grandes atropelos ou prejuízos para os professores PDE (PARANÁ, 2010, p. 46).

Em outras palavras, percebe-se que não houve, de modo esclarecido, efetivamente “um planejamento no interior das Instituições de Ensino Superior – IES – sobre o que, como, para que e de que modo trabalhar os conteúdos que são trabalhados, o que revela a ausência de um Projeto Político Pedagógico em relação ao Programa a ser executado” (ORSO, 2010, p. 1).

Isso porque no Documento-Síntese (PARANÁ, 2007), constatamos que houve uma certa ênfase para o lado teórico, político e pedagógico do Programa nas questões de implementação. Tal posicionamento, nas entrelinhas do processo ainda que paliativamente, forjou uma espécie de autonomia curricular às Universidades participantes, ao mesmo tempo em que foi concebida como elemento diferenciador, também acarretou algumas controvérsias acadêmicas, por fim teve que engendrar institucionalmente um maior envolvimento entre os segmentos profissionais envolvidos.

Diante do exposto, outro aspecto emergente identificado também recaiu sobre a necessidade de ser proposta uma avaliação externa e interna que subsidiasse uma maior qualificação do Programa a partir de indicadores sobre os impactos e desdobramentos no cotidiano escolar. Em outras palavras, essa possível mensuração do PDE/PR deveria estar pautada na qualidade do ensino paranaense das escolas públicas, em médio e longo prazo. Enfatizamos que não trabalhamos com a ideia de formatos fechados de avaliação, ao contrário, defendemos a pluralidade de ações formativas, diagnósticas e contínuas acerca do processo educacional.

Outra dificuldade já apontada pelo Relatório²⁰ do PDE/PR foi em relação a passagem e atuação dos professores PDE/PR pelo espaço universitário, na medida em que os professores orientadores²¹ perceberam que “[...] muitos deles [os professores da rede estadual de ensino estavam] preocupados em ‘terminar logo’

²⁰ Texto abordado e problematizado no capítulo II desta dissertação.

²¹ Professores pertencentes ao quadro laboral das IES envolvidas.

tudo o que necessitam fazer, ou seja, bem ao contrário do ‘saber da experiência’ [...] que procuram participar ativamente da Universidade” (PARANÁ, 2010, p. 46-47).

Ainda sob tal prisma, outro elemento que mereceu atenção foi a ausência de uma avaliação discente feita pelos próprios professores PDE/PR sobre o grau de aprofundamento teórico-prático referente ao nível de atividades desenvolvidas pela Universidade. Esta situação foi questionada e proposta pela UEL como aspecto a ser repensado, “[...] na qual os professores pudessem apontar os pontos positivos e os negativos dos cursos ofertados por nós” (PARANÁ, 2010, p. 47). Assim, a sugestão caracterizar-se-ia como “[...] uma prática que privilegia ao final de cada curso uma avaliação sistematizada tanto pelos professores [da IES] como pelos estudantes-Professores PDE” (PARANÁ, 2010, p. 47).

Além disso, outro agravante foi o fato de que “o PDE, que não é sinônimo de mestrado, acabe valendo mais do que este no caso da ascensão de nível na carreira profissional” no Plano de Cargos e Salários do Magistério regulamentado em 2004 (ORSO, 2010, p. 1).

Além disso, outra particularidade que deveria ser aperfeiçoada é a própria diversidade no processo de seleção dos professores participantes do PDE/PR, desde provas voltadas a aferição de conhecimentos à análise dos projetos de implementação, pois em cada ano os critérios de ingresso foram distintos. Ou seja corroborando com Orso e a partir dos estudos desenvolvidos por Ogliari, verificamos que o primeiro processo seletivo de ingresso no PDE/PR, normatizado pelo Decreto nº 4482/2005, foi destinado a professores que encontravam-se no nível II, na classe 11. A partir da Lei nº 130/2010, o critério para pleitear uma vaga no PDE é que o professor deveria estar minimamente na classe 8 do nível II.

Sendo que com essa mesma Lei que institucionalizou o PDE/PR, ficou determinado a oferta de 3% do número total de professores da rede estadual de ensino. Orientados por esta lógica, os formatos PDE/PR 2007 e 2008 viabilizaram 1200 vagas cada, já as versões 2009 e 2010 ofereceram 2400 vagas cada. Em 2011, não houve processo seletivo decorrente da mudança de governo estadual. No final daquele ano, ocorreu o processo seletivo para ingresso em 2012.

Sobre a questão do processo seletivo de ingresso do PDE/PR ser diversificado, conforme a análise de Ogliari (2012, p. 25), em 2007, a meritocracia prevaleceu, pois o critério elencado foi a prova de conhecimentos específicos, que “[...] classificou os professores que menos ‘necessitavam’ de formação continuada,

pois demonstraram em ‘prova’ que possuíam mais conhecimentos, já aqueles que se saíram mal na avaliação foram desprezados do processo formativo”. Isso porque ainda de acordo com este autor, “a primeira seleção do PDE demonstrou enorme contradição, pois negou a formação aos que mais necessitavam dela” (OGLIARI, 2012, p. 25).

Na seleção de 2008, o processo para ingresso no Programa constituiu-se de análise e avaliação do projeto de intervenção pedagógica, cujos quesitos mensurados foram a importância do projeto para a Educação Básica, além da fundamentação teórica e metodológica. Tal organização configurou certos “inconvenientes à Coordenação Estadual do Programa”, dentre eles, merece ser destacado a questão da “comercialização de projetos”, e o próprio processo de correção tornou-se penoso, pois cada projeto recebia o olhar de três corretores, que eram professores das IES do Paraná, no intento de garantir a idoneidade na avaliação (OGLIARI, 2012, p. 25).

Nas seleções 2009 e 2010, o critério classificatório avaliado foi a ficha funcional dos professores interessados numa das vagas disponibilizadas no Programa de Desenvolvimento Educacional. Para Ogliari (2012), este processo mostrou-se melhor e menos oneroso ao aparelho do Estado, de modo que “considerando-se esse critério os professores que mais procuraram por cursos de formação continuada foram privilegiados”.

Além disso, pesquisas acadêmicas questionaram as condições de “[...] profissionais que acabam de retomar atividades de estudo e pesquisa, devam assumir a responsabilidade de condutores de discussões e estudos com seus pares [...]” (GABARDO; HAGEMeyer, 2010, p. 103). Tal questão relaciona-se aos próprios GTR’s apresentarem esse viés formação continuada em rede dos professores da Educação Básica, isso porque o aprofundamento epistemológico dos professores ainda não estaria devidamente consolidado.

A própria consolidação do Programa impregnou um dilema ao constituir-se como “[...] sendo a única possibilidade para que os professores alcancem o último nível da carreira, ou seja, o nível III. Anteriormente à Lei nº 103/2004, a carreira findava no nível II, que contemplava os professores que possuísem pós-graduação (especialização)” (OGLIARI, 2012, p. 24).

Assim, conforme a análise desenvolvida por Orso (2010, p. 1), no ano de 2010, quando houve a implantação do PDE/PR como política de Estado para que

houvesse continuidade “independente de quem venha a assumir o governo estadual [...] supondo que não haja interrupção com outro governo” no decorrer do período compreendido entre o ano de 2011 a 2020, no intento de qualificar “aproximadamente 22 mil docentes” que terão a possibilidade de “voltar às universidades, de estudar, de fazer projetos de pesquisa (digamos, se qualificar)”, caracterizando uma conquista à classe trabalhadora dos profissionais da educação paranaense.

Todavia, sem adentrar em discussões sobre qual “o tipo de qualidade da formação e dos projetos desenvolvidos”, a rede estadual de ensino que trabalha atualmente com cerca de 70 mil docentes desenvolverá um impasse, porque os que forem formados nos próximos 10 anos não atingirão um terço do total de funcionários paranaenses das escolas públicas, a esse contexto soma-se a questão que muitos deles já encontrar-se-iam nos últimos níveis e classes previstos no Plano de Carreira para a aposentadoria, “[...] isto é, já não estarão voltando às salas de aula e dando retorno dos novos conhecimentos adquiridos, então, veremos que, mais do que ‘qualidade da educação’, sobram bravatas e discursos inflamados” (ORSO, 2010, p. 1).

Além disso, segundo os dados coletados por Ogliari,

apesar de existirem documentos que servem para registrar o acompanhamento do projeto do professor PDE na escola, preenchido pela equipe pedagógica, pelo diretor e pela equipe do Núcleo Regional de Educação, a informação sobre a facilidade/dificuldade de implementação não pode ser verificada por esses documentos uma vez que 100% deles declaravam extrema facilidade na implementação dos projetos (2012, p. 61-62).

Conforme o estudo desenvolvido por Ogliari (2012) sobre esses documentos que consistiam em protocolos preenchidos pelas escolas, foi possível identificar uma certa unanimidade na resposta de que a implementação fora muito boa ou excelente, de modo que esses papéis não permitiram satisfatoriamente diferenciar o nível de aceitação e execução das propostas nos espaços escolares.

Para este autor,

esse fato por si só já demonstra um forte dado de pesquisa, qual seja, as escolas se protegem do olhar da administração. Assumir que projetos passaram por dificuldades na escola, é assumir fragilidades da escola perante órgãos superiores (OGLIARI, 2012, p. 90).

Assim, esta avaliação da proposta de intervenção, além de ser preenchida e mensurada pela própria equipe pedagógica, também contou com o aval do representante do PDE/PR no NRE. Os representantes do PDE/PR nos NRE's foram incumbidos com a função de acompanhamento e monitoramento das atividades desenvolvidas pelos professores PDE/PR cursistas, podendo indicar os reais níveis de dificuldades e facilidades na execução qualitativa da proposta de intervenção didático-pedagógica no ambiente escolar.

Partindo dos elementos apresentados nos parágrafos anteriores, na seção a seguir, nos debruçaremos acerca de aspectos que constituem-se em permanências e avanços do PDE/PR em relação as políticas de formação continuada dos professores da Educação Básica no Estado do Paraná a partir dos anos de 1990.

Um elemento verificado no discurso da SEED/PR sobre o PDE/PR foi de “[...] que se pode reafirmar, uma vez mais, o seu caráter inovador e diferenciado, de acordo com o que anunciamos desde o seu lançamento, características essas que possibilitam [...] registrar a superação de políticas pontuais, fragmentadas e descontínuas” (BERGMANN, 2010, p. 3). Partiremos de tal aspecto para iniciar propriamente as reflexões sobre as permanências do PDE/PR em relação às políticas de formação continuadas dos professores no Estado do Paraná a partir dos anos 1990.

A questão de permanência e manutenção que empregamos na análise do PDE/PR em relação às políticas educacionais a partir dos anos de 1990 voltadas à formação continuada dos professores no Estado do Paraná contempla o sentido de engessamento, não qual se visualiza caminhos inoperantes e desmotivados no processo formativo, implicando na perda da originalidade e identidade do movimento emancipador da educação paranaense.

Ao nosso ver, continuou a vigenciar uma escolha meritocrática, na medida em que continuou a selecionar os mais capacitados, com mais formação, com mais horas em cursos de formação profissional, pois estes profissionais já demonstravam interesse em participar de atividades formativas. Assim, marginalizou-se os professores com menos pontuação e que não demonstravam-se aptos a participar de uma contexto educacional emanado por uma política pública.

Podemos assinalar, ainda que preliminarmente, que verificamos certa gênese dos Grupos de Trabalho em Rede que compõem o PDE/PR nesta atividade do

grupo de estudos. Isso corrobora a premissa de que são excluídos, ainda que veladamente, aqueles que mais necessitam de formação continuada em serviço.

3.2 PDE/PR: da incerteza política à consolidação profissional

O presente estudo trouxe à tona de que o PDE/PR contém internalizado a constante operação de um “[...] processo híbrido entre o velho e o aparentemente novo que reedita antigos princípios e práticas” (VIRIATO; CÊA, 2008, p. 140). Adequamos às reflexões para esta afirmação por compreendê-la crucial à análise desenvolvida neste trabalho de pesquisa, pois as permanências verificadas transcendem as atividades formativas do referido Programa, ao mesmo tempo, em que os próprios aspectos elencados como avanços engajam a configuração de um movimento de consolidação deste papel formativo das instituições de ensino superior para além da educação inicial do professor, integrando junto ao Estado a materialização de uma proposta de educação continuada para os professores da Rede Estadual de Ensino.

Percebe-se que a existência de um mecanismo de acompanhamento das propostas de intervenção nas escolas, que deveriam ser necessariamente acompanhados pelas equipes pedagógicas não garantem a completa veracidade nas informações sistematizadas sobre as fases de implementação das atividades que constituem-se no locus da mudança do trabalho docente.

Além disso, uma das contradições desta política educacional voltada encontra-se no próprio processo seletivo que oportuniza a participação de professores com melhores constituições formativas em detrimento de outros profissionais que também necessitariam desta formação docente, todavia, não estariam aptos conforme os critérios elencados para ingresso no Programa. Em outras palavras, o PDE/PR configura-se como um gargalo na seleção dos profissionais da educação. Orientado por esse respaldo analítico, aludimos à necessidade de um projeto societal voltado a elaboração e implementação de um programa de educação continuada para o professor do século XXI.

Percebe-se que o caráter genérico dos projetos de intervenção pedagógica possuem um caráter muito individualista ao enfrentamento de contextos de ensino e

aprendizagem. E ainda assim, atendem ao caráter do Programa, pois direcionam um olhar focal sobre certa dificuldade ou problema que o ensino escolar atravessa.

Deste modo, caso tenha havido dificuldade na implementação da proposta de intervenção no espaço escolar porque não informar às instâncias competentes? Seria um descrédito aos sujeitos envolvidos? Inferimos que a negação das questões relativas às dificuldades encontradas pelos professores PDE/PR na execução do projeto visaria evitar a culpabilização do professor, da própria escola, e muito menos da universidade sobre os impactos desta política educacional.

Sob tal cenário, compreendemos a ausência de uma avaliação processual constituir-se em um limite que precisa ser superado, ou seja, torna-se emergente captar de modo aprofundado os elementos que possam aperfeiçoar esta proposta de formação pedagógica, de caráter continuado.

Desta forma, compreendemos a composição de um viés pragmático e utilitarista na implementação das atividades de intervenção pedagógica realizada pelos professores PDE/PR, pois são atividades isoladas e desarticuladas de um projeto mais amplo e coeso tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino. As próprias condições de trabalho sofrem alterações como decorrência dessa formação, oscilando entre uma valorização profissional efetiva ou integrando um circuito ilusório de empoderamento pedagógico.

Também compreendemos como o PDE/PR desinstitucionaliza a formação docente como um pacote fechado e mercadológico, e inaugura um olhar às questões educacionais de modo mais aprofundado.

Por fim, o PDE/PR apresentou desde a sua gênese dilemas enraizados de outras políticas educacionais e que perpassam sua materialização no espaço educacional. As perspectivas apontadas mostram avanços na dimensão do PDE/PR constituir-se como um projeto societal voltado à qualificação formativa do processo de ensino e aprendizagem, subsidiando a formação inicial e continuada de professores e alunos da escola pública no século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Estado do Paraná, identificou-se durante o processo de pesquisa como alguns programas destinados à formação de professores foram marcados enquanto visões políticas/educacionais dos sujeitos à época ocupavam posições de poder, ou seja, essas políticas educacionais governamentais permaneciam somente no tempo de mandato dos governantes, não chegando a estabilizar-se como política pública de Estado.

Assim, pontuamos a relevância, no curso da pesquisa, de termos adentrado no contexto de criação e desenvolvimento do PDE/PR, a partir das políticas de formação docente articuladas durante a década de 1990 e nos primeiros anos do século XXI. Isso porque o referido Programa, objeto de estudo em questão, recuperou algumas das ideias preconizadas nos diferentes programas, projetos e em outras ações desenvolvidas anteriormente tanto no governo Lerner e Requião daquele cenário.

Deste modo, satisfazemos nosso objetivo de analisar a configuração histórica, política e pedagógica do Programa de Desenvolvimento Educacional no Estado do Paraná (PDE/PR), cotejando as políticas de formação continuada de professores nos mandatos de governadores estaduais antecessores e sucessores à política em questão, para compreendemos os elementos de avanço e permanência do PDE/PR em relação às políticas de formação dos professores a partir dos anos de 1990.

Além disso, a descontinuidade das políticas de formação docente decorrente das mudanças de governos, de suspensão de atividades formativas previstas, sobretudo com a rotatividade de professores pelas escolas, tem engendrado um caos político e pedagógico na realização das atividades docentes e na efetivação dos objetivos educacionais prezando a qualidade na educação dos alunos da rede pública de ensino.

Partindo de nossas reflexões, o PDE/PR esboça condições inovadoras de Formação Continuada em Rede na medida em que constitui parte integrante de uma perspectiva política de valorização dos professores que atuam na Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Paraná, pois já avançou muito em questões arduas tanto no campo político como na esfera pedagógica.

A inter-relação entre esses dois níveis educacionais distintos que são a Educação Básica e a Educação Superior mediada pelo Programa Desenvolvimento

Educacional, tem configurado muitas possibilidades de mudanças das condições objetivas e subjetivas do trabalho docente e, sobretudo por fomentar transformações estruturais para além do espaço escolar em si, avançado timidamente para as relações pedagógicas e sociais estabelecidas entre seus pares.

Dentre essas relações indicadas, elencamos: a proposição de discussões mais contundentes e pontuais sobre os currículos das Licenciaturas; o potencial redimensionador das práticas educativas calcadas na relação teoria-prática para qualificar a realidade educacional, superando uma dicotomia que muitas vezes persevera entre o conhecimento científico-teórico do conhecimento humano e sua implementação no espaço escolar; e a articulação de questões pertinentes ao bom êxito do Programa para promover uma educação de qualidade nas escolas paranaenses.

Além disso, o PDE/PR apresenta baixo custo para operacionalizar o projeto e tem gerado grande investimento individual e retorno coletivo decorrente das intervenções feitas pelos professores e dos espaços de formação (GTRs). Outra singularidade da proposta refere-se ao tempo de trabalho remunerado pago ao professor que se dedicar ao PDE/PR.

Ou seja, foram esses elementos que distinguiram o PDE/PR de outras políticas públicas destinadas à formação continuada do professor, pois potencializaram o contato do professor participante com atividades acadêmicas que estiveram presentes na formação inicial de muitos docentes, promoveram o desenvolvimento e consolidaram vínculos pedagógicos, sociais e históricos entre o Ensino Superior e a Educação Básica, além de incentivarem a relação com outros professores da rede estadual de ensino.

Torna-se muito interessante perceber como e quanto a questão do interesse pela realidade escolar marca o início do movimento dialético que encontra-se operacionalizado na atividades do PDE/PR, sobretudo na medida em professor consegue condições financeiras e cognitivas de distanciamento da realidade sócio-escolar, (re)visita a teoria pela esfera universitária, para então (re)construir sua prática pedagógica subsidiado por reflexões teóricas e metodológicas e intervir qualitativamente na educação escolar.

Além disso, ao compreendermos as questões envolvendo as competências dos professores, sem as falácias de divinização do trabalho docente, enveredamos sobre a necessidade de atividades formativas integradas e articuladas em que os

professores não sejam sujeitos passivos no processo educativo, ao contrário, suas ações sejam dinamizadas e adequadas a cada cenário construído na relação ensino-aprendizagem e, assim promovam uma educação pública de qualidade.

Compreendemos a implementação de políticas educacionais à formação continuada do magistério enquanto um direito público e subjetivo do professor. Estas atividades formativas não devem se constituídas como processo compensatório, ao contrário, podem instituir-se em um locus de aperfeiçoamento próprio ao sujeito e respaldar a superação de políticas paliativas instituída à formação inicial e continuada do professor. Isso porque o PDE/PR, ainda que originalmente desenvolvido nos limites do Estado capitalista, mostra-se como uma possibilidade de valorização do professor da Educação Básica.

Temos conhecimentos de que há outros estudos sobre a formação docente que necessitariam serem analisados para entender com maior profundidade e clareza os limites e as possibilidades presentes nas políticas públicas direcionadas à educação brasileira, com ênfase na perspectiva de formação continuada para os professores da Educação Básica.

Para além do visível, cabe evidenciar a interação de parceria e interlocução formativa entre a Educação Superior e a Educação Básica paranaense, especialmente por conter enorme potencial material para possíveis percursos de investigação e campo de estudos sobre os processos de formação docente. Deste modo, sinalizamos a relevância de aprofundar pesquisas e estudos referentes ao PDE/PR, especialmente numa avaliação conjuntural desta política educacional de formação docente e seus impactos quantitativos em sala de aula e qualitativos à educação paranaense como um todo.

Além disso, cabe salientar que não foi encontrado nenhuma política educacional, neste momento histórico, condizente ao status de sucessora ao PDE/PR.

Portanto, apesar de não romper efetivamente com processos formativos anteriores, pertencer ao aparelho estatal e ainda vigenciar nos limites e condicionalidade operantes na sociedade capitalista, o PDE/PR realmente pode vir a constituir-se em um processo de educação continuada para os professores da Educação Básica, permeando qualitativamente o ensino paranaense, na medida em todos os professores participarem ativamente desse diálogo entre a Educação Superior e a Educação Básica.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Ângela da Silva. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 nov. 2011.

ALMEIDA, Janaína Aparecida de Mattos. **Os Conselhos Escolares e o processo de Democratização: História, Avanços e Limitações**. 2006. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

ALMEIDA, Janaina Aparecida de Mattos; MARTINS, Fernando José; RISSATO, Denise. **Políticas Públicas de Formação Continuada dos Professores Paranaense: formação humana ou formação de recursos humanos?** Disponível em:<[http://cac-
php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario6/arqs/Trab_completos_politicas_educacionais/Políticas_publicas_formacao_continuada_prof_paranaenses.pdf](http://cac-
php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario6/arqs/Trab_completos_politicas_educacionais/Políticas_publicas_formacao_continuada_prof_paranaenses.pdf)>. Acesso em 30 out. 2014.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade** [online]. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2013.

BORGES, Liliam Faria Porto. NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **O Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná – PQE como estratégia de implementação das reformas liberais no aparelho do Estado**. 2004. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/12_06_03_O_PROJETO_QUALIDADE_NO_ENSINO_PUBLICO_DO_PARANA___PQE_COMO_E.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

CHAGURI, Jonathas de Paula. As vozes de uma política de ensino de língua estrangeira moderna na Educação Básica no Estado do Paraná. 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação e Sociedade** [online]. Campinas, vol. 20, n. 68, p. 202-219, dez. 1999. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a11v2068.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2013.

CRUZ, Donizete Gonçalves da. BALDINI, Loreni Aparecida Ferreira. Livro didático público de matemática: uma produção de material didático pedagógico para alunos do ensino médio da rede pública do Estado do Paraná. **ANAIS do IX ENEM – Encontro Nacional de Educação Matemática**. Belo Horizonte – MG, 2007. Disponível em: <www.sbem.com.br/files/ix_enem/Relato_de.../RE57783730906T.rtf>. Acesso em: 10 jun. 2013.

ECKERT MONS, Jeane Silvane; FREITAS, Cloris Regina. Programa de Desenvolvimento Educacional: Formação continuada. **ANAIS 7º CONEX**, Encontro Conversando sobre Extensão na UEPG, 2009. Disponível em: <<http://www.uepg.br/proex/anais/trabalhos/7/Oral/81oral.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2011.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Políticas educacionais do Estado do Paraná nas décadas de 80 e 90: da prioridade à “centralidade da educação básica”. **REVISTA HISTEDBR On-line**, v. 7. 2002. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/acer.../c_políticas_ireni%20marilene.doc>. Acesso em: 25 mai. 2012.

FIORIN, Renato. **Investigação da proposta de implementação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) no Estado do Paraná**: aspectos positivos e negativos. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira. A gestão escolar no contexto das recentes reformas educacionais brasileiras. **RBPAE**, v. 25, n. 2, p. 233-246, 2009. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19493/11319>. Acesso em: 25 set. 2012.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade** [online]. Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003. Disponível em: <http://www.oei.es/docentes/articulos/certificacion_docente_formacion_educador.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. 2010. In: MARTINS, Fernando José. **Ocupação da Escola**: uma categoria em construção. Cascavel: Edunioeste, 2011.

GABARDO, Cleusa Valério; HAGEMeyer, Regina Cely. Formação docente continuada na relação universidade e escola: construção de referências para uma análise a partir da experiência do PDE/PR. **Educar em Revista** [online]. n.37, pp. 93-112, 2010,. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/19087/12389>>. Acesso em: 5 set. 2011.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação** [online]. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2012.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas? In: _____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://groups.google.com/group/adms20091/browse_thread/thread/8cc52161f445b796?hl=pt>. Acesso em: 21 fev. 2011.

GILIOLI, Eduardo Borba; OLIVEIRA, André Ricardo; PINHEIRO, Alba Aparecida Matarezi. Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná: da Pedagogia Histórico-Crítica às Teorias Críticas. **ANAIS V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. Disponível em: <www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_05/e05i_t006.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2012.

GODOY, Marina de. **As condições de remuneração dos professores quadro próprio do magistério (QPM) da rede estadual de ensino no Estado do Paraná**. 2011. Monografia (Especialização lato sensu em Políticas Educacionais). Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2011.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Curso Normal: a formação de professores em nível médio, no Paraná (1996-2006). **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 297-314, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2742&dd99=view>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

HOCHULI, Elisângela Belniaki. **PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná**. 2011. 46 f. Monografia (Especialização lato sensu em Políticas e Gestão da Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2011.

KUGLER, Jackie. **Liberada a segunda parcela do vale saber**. 2002. Disponível em: <http://www.cex.org.br/html/apresenta_template.php?template=vale_saber_noticias.tpl> Acesso em: 2 abr. 2014.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIMA, Antônio Bosco; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. As políticas de descentralização, participação e autonomia: desestatizando a educação pública. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Minas Gerais, 2000. Disponível em: <168.96.200.17/ar/libros/anped/0523T.PDF>. Acesso em: 25 de out. 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. In: _____. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. rev. São Paulo: Atlas, 2010.

MARONEZE, Luciane Francielle Zorzetti. **A precarização do trabalho docente na rede estadual de educação básica do Paraná (1995-2002)**. 2011. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

MELLO, Guiomar Namó de. **Os desafios do final dos anos 90: eficiência, qualidade e equidade nos sistemas educativos**. Disponível em: <www.namodemello.com.br>. Acesso em: 01 ago. 2012.

MÈSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2005. Disponível em: resistir.info/meszaros/meszaros_educacao.html. Acesso em: 10 set. 2011.

MORAES, Denise Rosana da Silva; TERUYA, Teresa Kazuko. PDE do Paraná: uma política de formação continuada e de valorização da carreira docente na rede pública estadual. **ANAIS IX Jornada do Histedbr "O Nacional e o Local na História da Educação"**. Belém do Pará, 2010. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/.../pY7ZmO2.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2011.

MUNHOZ, Margarete; KOVALICZN, Rosilda Aparecida. A formação continuada dos professores da rede pública de ensino do Estado do Paraná, nos governos Lerner e Requião: semelhanças e diferenças perceptíveis. **ANAIS do 1º Simpósio Nacional de Educação e XX Semana da Pedagogia**. Uniãoeste, Cascavel, 2008. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2016.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2013.

NADAL, Beatriz Gomes. A gestão do trabalho pedagógico no contexto das políticas paranaenses. **ANAIS VIII Congresso Nacional de Educação e VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE - Formação de Professores**, 2008, Curitiba, Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/654_777.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2012.

NADAL, Beatriz Gomes. Política educacional paranaense para formação de professores: um olhar a luz dos textos políticos. **ANAIS XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. Por uma escola de qualidade para todos. Niterói - Porto Alegre: ANPAE/UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007. Disponível em: <www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/47.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2012.

NERY, Belmayr Knopki. **Projeto FOLHAS: uma perspectiva de formação continuada de professores – análise no campo curricular de química**. 2008. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. A concretização da difusão dos pressupostos (neo) liberais das políticas de educação e saúde do governo Lerner (1995-2002). **ANPAE SUL**, 2004. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/06_19_33_A_CONCRETIZACAO_DA_DIFUSAO_DOS_PRESSUPOSTOS_\(NEO\)_LIBERAIS_D.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/06_19_33_A_CONCRETIZACAO_DA_DIFUSAO_DOS_PRESSUPOSTOS_(NEO)_LIBERAIS_D.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2013.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; DEITOS, Roberto Antônio. A implementação de políticas para o ensino fundamental, médio e profissional no Paraná nos anos 90: o PQE\PROEM e as orientações do BIRD\BID. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Estado e políticas sociais no Brasil.** Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

NOMA, Amélia Kimiko; KOEPEL, Eliana Cláudia Navarro; CHILANTE, Edinéia Navarro. Trabalho e educação em documentos de políticas educacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, número especial, p. 65-82, ago. 2010. Disponível em: <www.fe.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/download/.../3051>. Acesso em: 30 ago. 2013.

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

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

OLIVEIRA, Diego Greinert de. Breves considerações sobre duas diferentes políticas educacionais no estado do Paraná. **REVISTA ELETRÔNICA PRÓ-DOCÊNCIA.** UEL. Edição Nº. 2, Vol. 1, jul-dez. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/DIEGO%20-%20CIENCIAS%20SOCIAIS.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2013.

OLIVEIRA; Dalila Andrade; FONSECA, Marília. O Banco Mundial e as Políticas de formação docente: a centralidade da educação básica. In: HIDALGO, Ângela Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli (Orgs.). **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90.** Londrina: Ed. UEL, 2001.

ORSO, Paulino. **A qualidade da educação básica e os PDEs.** 2010. Disponível em: <<http://espacoacademico.wordpress.com/2010/08/14/a-qualidade-da-educacao-basica-e-os-pdes/>>. Acesso em: 01 set. 2011.

PAIVA, Gabriel de Abreu Gonçalves de. **Evolução das despesas com manutenção e desenvolvimento da educação superior no governo Requião (2003-2006)**. Monografia (Especialização lato sensu em História da Educação Brasileira). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010. Disponível em: <cacphp.unioeste.br/pos/media/.../Dissertacao%20Gabriel%20Paiva.p>. Acesso em: 01 mar. 2012.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica**: Introdução. Curitiba, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Decreto nº 4482 de 14 de março de 2005**. Implanta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, que disciplina a promoção e progressão do professor do nível III da carreira. 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Lei Complementar n. 103 de 15 de março de 2004**. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Lei n. 130 de 14 de julho de 2010**. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme especifica. 2010a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná (PROEM)**: relatório de atividades de 1999. Curitiba, 2000.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório de Ações do PDE 2006-2010**. 2010b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Uma nova Política de Formação Continuada e Valorização dos Professores da Educação Básica da Rede Pública Estadual** - Documento - Síntese. 2007.

PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e a tensão entre público e privado. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. **Revista SIMPE** – RS, p. 1-21. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/peroni/docs/Ministerio_Publico_1.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2013.

POSSI, Ester Hinterlang de Barros. **Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE/PR (2007-2009)**: um estudo sobre transformações e permanências. 2012. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RAMOS, Samantha Gonçalves Mancini. **O Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná e sua proposta de formação continuada: foco nos grupos de trabalho em rede**. 2011. 264 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2011.

RECH, Pedro Elói. A formação do professor: uma análise de Faxinal do Céu – PR. In: HIDALGO, Ângela Maria; SILVA, Ieizi Luciana Fiorelli (Orgs.). **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90**. Londrina: Ed. UEL, 2001.

REQUIÃO, Roberto. **Trajetória Política**. 2013. Disponível em: <<http://www.robertorequiao.com.br/>>. Acesso em: 15 set. 2013.

SALDANHA, Letícia de Luca Wollmann. **Avanços e contradições da política de educação profissional integrada no Paraná (2003-2010)**. 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Ponta Grossa, Ponta Grossa. 2010.

SANTOS, Welington Tavares dos. Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná -PDE/PR: uma proposta ousada de valorização e formação continuada de professores. **Anais do IV Simpósio Internacional e VII Fórum Nacional de Educação: Currículo, Formação Docente, Inclusão Social, Multiculturalidade e Ambiente**. 2010. Disponível em: <forum.ulbratorres.com.br/2010/mesa_texto/MESA%207%20A.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2011.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Políticas educacionais do governo Lerner no Paraná (1995 a 2002)**. Cascavel: Gráfica Igol, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SETI Dados das Universidades Estaduais do Paraná (2013). Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/comunicacaouenp/dados-das-universidades-estaduais-do-parana>>. Acesso em 15 out. 2014.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná: uma análise do malogro da qualidade total no ensino. **Acta Scientiarum, Human and Social Sciences**. Maringá, v. 32, n. 1 p. 55-61, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/4228/4228>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes Sociais e Hegemonia: apontamentos para estudo de política educacional. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Angela Mara de Barros (Org.). **Políticas para a Educação: análise e apontamentos**. Maringá: Eduem, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima e GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.23, nº 02. Jul-dez. p.427-446, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELSITA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: Maria Célia Marcondes de Moraes. (Org). **Illuminismo as avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro, 2003.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. Reforma ou contra-reforma no sistema de ensino do estado do Paraná? Uma análise da meta da igualdade social nas políticas educacionais dos anos 90. In: HIDALGO, Ângela Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli (Orgs.). **Educação e Estado**: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: Ed. UEL, 2001.

SILVA, Ivanildo Claro da; LIMA, Antônio Bosco de. Pragmatismo e Currículo: A Concepção Neoliberal de Educação Curricular. **Educere Et Educare** - Revista de Educação. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006. Disponível em: <www.unioeste.br/cursos/.../EDUCEREetEDUCARE_parte_2.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2011.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves. **A ideologia da incompetência do outro e outras ideologias de conveniência na relação neoliberalismo e educação**. In: SILVA JUNIOR, C. A. et al. Infância, educação e neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1996.

STECA, Lucinéia Cunha. A prática docente do professor de história: um estudo sobre o ensino de história do Paraná nas escolas estaduais de Londrina. **ANAIS do XI Encontro Regional da Associação Nacional de História – ANPUH/PR** "Patrimônio Histórico no Século XXI". 2008. Disponível em: <cj.uenp.edu.br/ch/anpuh/textos/043.pdf>. Acesso em: 12 out. 2011.

TAVARES, Tais Moura. **O ECLIPSE DO PEDAGÓGICO NO MODELO LERNISTA DE GESTÃO EDUCACIONAL**. 2006. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2006/Políticas_Publicas_e_Gestao_Educacional/Mesa_Redonda/02_12_31_MR019.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2014.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas; CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. Implicações da perspectiva gerencial aplicada à organização e à gestão escolar. In: Figueiredo, Ireni Marilene Zago; Zanardini, Isaura Monica Souza; Deitos, Roberto Antonio. (Org.). **Educação, políticas sociais e Estado no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2008, v. , p. 119-148.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da Pós-Modernidade. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 245-270, jan./jun. 2007. Disponível em: <www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2007_01/13-Isaura.pdf>. Acesso em: 15 out. 2012.