

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE CENTRO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS – CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO NÍVEL DE  
MESTRADO/PPGEFB  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR PEDAGOGO NO PROGRAMA  
DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (PDE)**

**Elaine Lazaroto**

Francisco Beltrão-PR  
2021

**Elaine Lazaroto**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR PEDAGOGO NO PROGRAMA  
DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (PDE)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Ângela Maria Silveira Portelinha

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Lazaroto, Elaine  
Lf A formação continuada do Professor Pedagogo no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) / Elaine Lazaroto; orientadora Ângela Maria Silveira Portelinha. -- Francisco Beltrão, 2021.  
122 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Formação de Professores. 2. Formação Continuada. 3. PDE. 4. Professor Pedagogo. I. Silveira Portelinha, Ângela Maria, orient. II. Título.

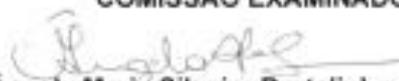
## FOLHA DE APROVAÇÃO

**ELAINE LAZAROTO**

**TÍTULO DO TRABALHO:** FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR PEDAGOGO NO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (PDE)

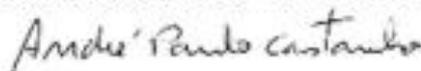
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa 01: Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

### COMISSÃO EXAMINADORA



**Ângela Maria Silveira Portelinho (Orientadora)**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Francisco Beltrão (UNIOESTE)



**André Paulo Castanha**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Francisco Beltrão (UNIOESTE)



**Mafalda Nesi Francischett**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Francisco Beltrão (UNIOESTE)



Documento assinado eletronicamente.  
Márcia de Souza Hobold  
Data: 22/06/2021 08:37:54 -0300  
CPF: 651.988.379-33  
Verifique as assinaturas em <https://reitor.ufsc.br>

**Márcia de Souza Hobold**  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Francisco Beltrão, 21 de junho de 2021

*Sonhe com aquilo que você quiser.  
Seja o que você quer ser, porque você possui  
apenas uma vida e nela só se tem uma chance de  
fazer aquilo que quer.  
Tenha felicidade bastante para fazê-la doce.  
Dificuldades para fazê-la forte.  
Tristeza para fazê-la humana.  
E esperança suficiente para fazê-la feliz.  
As pessoas mais felizes não têm as melhores  
coisas.  
Elas sabem fazer o melhor das oportunidades que  
aparecem em seus caminhos.  
A felicidade aparece para aqueles que choram.  
Para aqueles que se machucam.  
Para aqueles que buscam e tentam sempre.  
E para aqueles que reconhecem a importância  
das pessoas que passam por suas vidas.*

*Clarice Lispector*

## AGRADECIMENTOS

Ingressar no curso de mestrado surgiu em uma época em que desisti do sonho de ser mãe. Nesse contexto, o curso renovou esperanças e desenhou outros caminhos, outras possibilidades. Retomar os estudos universitários mostrou que sou capaz de superar muitos desafios e para isso é preciso acreditar no meu potencial.

Neste momento especial não poderia deixar de expressar meu agradecimento a Deus, por ter colocado pessoas especiais na minha vida.

Ao meu pai, Itacir Lazaroto (*in memoriam*), que antes da sua partida comentava sobre como seria meu vestido de formatura da graduação, mas nos deixou meses antes da conclusão do curso.

À minha mãe, Terezinha Giraldeiro Lazaroto (*in memoriam*), muitas vezes incompreendida pela maneira de ser, mas hoje sei o quanto era uma pessoa à frente do seu tempo, com muitos sonhos e vontades.

À minha irmã e segunda mãe, Neide Lazaroto, tenha certeza que sem você eu não estaria aqui. Sempre será um exemplo de vida!

Agradecer imensamente às minhas sobrinhas e afilhadas Camila e Tailize Manarin, é amor de tia, madrinha, misturado com amor de irmã, amiga, mãe. Amor que acalma, incentiva, acolhe e motiva. Saibam que vocês são minha força de viver!

Ao meu marido, amigo, companheiro que me suporta diariamente, Jair Paim. Sei que senti momentos de solidão enquanto eu me dedicava aos estudos, mas compreendeu que era preciso para que pudéssemos atingir nossos objetivos. Também não posso deixar de agradecer pelas tarefas executadas quando eu precisava ficar “isolada”, trabalhando nas leituras e escrita.

Às minhas amigas e colegas de percurso Rodineia Reksua Rodrigues e Claudete Adriana Pinheiro Kuhl, nossa amizade tornou a rotina de estudos mais leve.

À professora e orientadora Dr.<sup>a</sup> Ângela Maria Silveira Portelinha, pessoa que admiro. Professora Ângela, muito obrigada por acreditar no meu projeto e investir todos os esforços para que chegássemos até aqui. Tenho imenso orgulho de tê-la como orientadora.

Aos demais familiares, em especial às minhas irmãs Izoete Lazaroto e Cleonir Luiza Lazaroto, à minha sobrinha Patricia Almeida.

Aos professores do Curso de Mestrado e, em especial, aos professores da Comissão Examinadora, Mafalda Nesi Francischetti, André Paulo Castanha e Márcia de Souza Hobold.

## RESUMO

LAZAROTO, Elaine. **A formação continuada do Professor Pedagogo no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)**. 2021. 122 folhas. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021.

Esta dissertação integra a linha de pesquisa “Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores”, que investiga as inter-relações entre cultura e educação, formação de professores, processos educativos formais e não formais, em suas dimensões teórico-práticas, sociopolíticas e pedagógicas, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – nível de Mestrado – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Francisco Beltrão e faz parte dos estudos e pesquisas realizadas no grupo “Educação Superior, Formação e Trabalho Docente” (GESFORT). A temática concentra-se na formação continuada de professores e tem como objeto a formação continuada dos professores pedagogos no PDE. Nessa perspectiva, questiona-se: em que medida o PDE, como programa de formação continuada, contribuiu para a formação do professor pedagogo dos Núcleos Regionais de Educação de Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco? O objetivo pautou-se em analisar o PDE voltado à formação dos professores pedagogos vinculados aos NREs da Região Sudoeste do Paraná. A metodologia segue a abordagem qualitativa, por meio de estudo bibliográfico, análise documental e dados levantados via questionário. O estudo bibliográfico sustentou-se em pesquisas já realizadas que analisam o contexto social e político a partir de uma perspectiva crítico-dialética, a qual considera que o fenômeno educativo é permeado por conflitos e contradições. Acerca das contradições evidenciadas pela sociedade, autores como Ianni (2001) e Harvey (2008, 2017) auxiliam no esclarecimento da análise do objeto de pesquisa. A análise documental tomou como base um conjunto de legislações federais e estaduais, composto por leis, decretos, portarias, resoluções, instruções, editais, coleta e estudos de dados disponíveis nas plataformas oficiais. Nas análises, destacou-se a categoria trabalho e a sua implicação para a formação de professores inseridas no contexto das políticas educacionais da década de 1990 no Brasil, que conferiram um papel de destaque na formação docente. Especificamente sobre a formação continuada, houve a implementação de cursos desconsiderando as necessidades efetivas dos professores oriundas da realidade escolar. Nos anos 2000, no estado do Paraná, durante o governo de Requião Mello e Silva, por intermédio de diversas pesquisas que constataram a fragmentação nos cursos de formação continuada, a SEED propôs a criação do PDE em parceria com a SETI. O Programa foi concebido, na época, como uma proposta ousada, pois buscou articular a teoria e a prática, e o retorno do professor às instituições de educação superior. Entretanto, a análise documental revelou que, no decorrer das oito edições, o PDE passou por um processo de desmonte na sua organização curricular com a inserção de temáticas da contemporaneidade em detrimento dos fundamentos da educação, como o aumento da carga horária a distância. As respostas do questionário revelaram que o PDE contribuiu para a formação do professor pedagogo, porém, quando a análise foi vinculada à concepção do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico, constatou-se incoerência no entendimento dessa concepção. Outros fatores influenciaram na formação ofertada pelo PDE, como a descontinuidade das pesquisas pela intensificação do trabalho pedagógico e a falta de incentivo ou fragilidade nas políticas formativas que sucederam o programa.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Professor Pedagogo; PDE; Formação Continuada.

## ABSTRACT

LAZAROTO, Elaine. **Teacher Educator Training in the Educational Development Program (EDP)**. 2021. 122 pages. Thesis (Master's Degree). – Graduation Program in Education, Western Paraná State University, Francisco Beltrão, 2021.

This thesis is bound to the line of research “Culture, Educational Processes, and Teacher Training” which studies the interrelationships between culture and education, teacher training and formal and non-formal educational processes in their theoretical-practical, sociopolitical, and pedagogical aspects. It is included in the *Stricto Sensu* Graduation Program in Education – Master's degree – at the Western Paraná State University (UNIOESTE), in Francisco Beltrão, and is part of the study group of Higher Education, Training, and Teaching Work (GESFORT). Its topic is the continuing training of teachers, and its object is the continuing formation of teacher educators in the Education Development Program (EDP). The question to be answered is: To what extent the EDP, as a continuing training program, has contributed to the training of teacher educators in Regional Units of Education (RUE) of Dois Vizinhos, Francisco Beltrão, and Pato Branco cities? The aim is to analyze the EDP directed to teacher educators' training bound to these units of South-west of Paraná state, Brazil. It uses a qualitative approach through bibliographic study, document and data analysis collected via questionnaire. The bibliographic study used works already published analyzing the social and political context from a critical and dialectical viewpoint, which states the educational phenomenon is marked by conflicts and contradictions. Regarding these contradictions in society, authors such as Ianni (2001) and Harvey (2008, 2017) are present in clarifying this research's object. The document analysis is based on a set of federal and state legislations made of laws, decrees, ordinances, instructions, notices, data collection and studies available on official platforms. In this thesis' analysis, the category of work and its implication in teacher training in the context of the 90s' educational policies, in Brazil, are prominent. These policies have had an important role in teacher training. On continuing education in particular, courses were implemented without considering the actual needs of teachers coming from their school realities. In the 2000s, in the state of Paraná, during the administration of Requião Mello e Silva, through several studies showing fragmentation of continuing training courses, the state department of education (SEED) had proposed a program, the EDP in partnership with its department of science, technology and higher education. EDP was designed as a bold step, for it aimed to articulate theory and practice, and the return of teachers to higher education institutions. However, the present document analysis has shown that, throughout its eight editions, EDP has gone through a disassembly process in its curriculum, inserting topics of today over those related to the grounds of education, such as the increase in the distance workload. The answers submitted by respondents have shown that the EDP has contributed to teacher educator training. However, when this analysis is bound to the conception of an educator as the articulator of the pedagogical work, then it is was found incoherence in the understanding this conception. Other factors have influenced the training offered through EDP, as the discontinuity of research due to the intensification of pedagogical work, and the lack of encouragement in training policies that followed up EDP.

**Keywords:** Teacher training; Teacher Educator; Educational Development Program (EDP); Continuing education.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Plano Integrado de Formação .....	58
Figura 2 – Categorias de análise .....	102

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de Professores Pedagogos da Rede Estadual de Ensino do Paraná – (dez. 2020) .....	48
Quadro 2 – Número de Professores Pedagogos nos Núcleos Regionais de Educação de Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco (dez. 2020) .....	49
Quadro 3 – Vagas ofertadas por ano de Edição e Concluintes do Programa .....	49
Quadro 4 – Quantidade de Professores Pedagogos concluintes do PDE nos Núcleos Regionais de Educação de Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco .....	51
Quadro 5 – Estratégias do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná para a Formação Continuada de Professores .....	61
Quadro 6 – Conteúdos e Ementas do PDE, para a Área de Pedagogia – Documento Síntese.	65
Quadro 7 – Plano Integrado de Formação Continuada (1º período).....	67
Quadro 8 – Plano Integrado de Formação Continuada (2º período).....	68
Quadro 9 – Plano Integrado de Formação Continuada (3º período).....	69
Quadro 10 – Plano Integrado de Formação Continuada (4º período).....	70
Quadro 11 – Plano Integrado de Formação Continuada (Carga horária) .....	70
Quadro 12 – Plano Integrado de Formação Continuada – PDE, Turma 2016 .....	72
Quadro 13 – Abrangência Núcleos Regionais de Educação da Região Sudoeste do Paraná...	74
Quadro 14 – Plano Integrado da Unicentro – Guarapuava / Uniãoeste – Francisco Beltrão/Turma PDE – 2016.....	76
Quadro 15 – Autores utilizados na fundamentação teórico-metodológica .....	83
Quadro 16 – Temáticas de pesquisa e quantidade .....	84
Quadro 17 – Contribuição do PDE para a formação como professor pedagogo da Rede Estadual de Ensino do Paraná.....	86
Quadro 18 – Justificativas do porque alguns professores pedagogos não continuaram com as atividades desenvolvidas durante a formação .....	94
Quadro 19 – Como os conhecimentos adquiridos na formação são utilizados na sua prática pedagógica? .....	95

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APM	Associação de Pais e Mestres
APP-SINDICATO	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CADEP	Coordenadoria de Apoio aos Diretores e Pedagogos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CINTERFOR	Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento em Formação Profissional
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação ( )
COPEL	Companhia Paranaense de Energia Elétrica
COPS/UEL	Coordenadoria de Processos Seletivos da Universidade Estadual de Londrina
CRTE	Coordenação Regional de Tecnologia Educacional
DCE	Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná
DEE	Departamento de Educação Especial
DEI	Departamento de Educação Infantil
DEF	Departamento de Ensino Fundamental
DEJA	Departamento de Educação de Jovens e Adultos
DEM	Departamento de Ensino Médio
DEP	Departamento de Educação Profissional
EAD	Educação a distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou

	equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GTR	Grupo de Trabalho em Rede
IES	Instituição de Ensino Superior
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NRE	Núcleo Regional de Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não Governamentais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PQE	Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná
PR	Paraná
PROEM	Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PROMEDLAC	Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe
PRONINFE	Programa Nacional de Informática Educativa
QPM	Quadro Próprio do Magistério
SACIR	Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação do Educacional do Paraná
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SETI	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
TV	Televisão
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UEL	Universidade Estadual de Londrina

UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UP	Universidade do Professor
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
UTFPR	Universidade Tecnológica do Paraná

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
<b>1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL E NO ESTADO DO PARANÁ A PARTIR DA DÉCADA DE 1990 .....</b>	<b>22</b>
1.1 Contexto histórico e social da Formação Continuada no Brasil.....	23
1.2 Políticas de Formação Continuada de Professores no Brasil e no estado do Paraná: entre desilusões e conquistas.....	29
<b>2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR PEDAGOGO NO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (PDE) .....</b>	<b>42</b>
2.1 Professor Pedagogo e a Formação Continuada: do especialista ao pedagogo multitarefas .....	43
2.2 O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE): o desmonte de uma grande proposta .....	52
2.3 Plano Integrado de Formação Continuada do PDE para a formação do professor pedagogo.....	64
<b>3 A CONTRIBUIÇÃO DO PDE NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO DO PROFESSOR PEDAGOGO .....</b>	<b>79</b>
3.1 A contribuição do PDE: o que revelam os artigos finais e os professores pedagogos... ..	80
3.2 A prática pedagógica para o professor pedagogo no estado do Paraná .....	87
3.3 Formação continuada do professor pedagogo: o (des)continuismo dos projetos de intervenção pedagógica na escola .....	91
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE A – A Formação Continuada nos Governos do Estado do Paraná (1987 a 2018).....</b>	<b>117</b>
<b>ANEXO A – Questionário.....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXO B – Referencial Bibliográfico dos Artigos do PDE – Turma 2016.....</b>	<b>119</b>

## INTRODUÇÃO

As discussões relativas à formação de professores no Brasil assumiram grande destaque na década de 1990, uma vez que o professor foi considerado um ator importante para implementar transformações no âmbito educacional. Nesse contexto, algumas premissas baseadas nas influências dos organismos multilaterais<sup>1</sup> vislumbravam a necessidade de formar o professor com características como competência e profissionalismo, questões que estariam alinhadas à inserção, tanto do professor como do estudante, no sistema de produção capitalista.

Aliado à política nacional, o estado do Paraná no que tange à formação de professores, centralizou o processo formativo nos princípios das competências e das habilidades. A proposta de formação continuada com maior destaque nesse cenário foi a criação pelo governo do estado do Paraná da Universidade do Professor (UP) em Faxinal do Céu. Localizada no município de Faxinal do Céu, grande parte dos cursos ofertados na UP eram organizados por empresas privadas e que evidenciavam o esvaziamento teórico com a finalidade de inculcar no professor, um sentimento de pertencimento às políticas educacionais propostas para a época, assim como motivar a compreensão de que as questões sociais e econômicas faziam parte do contexto e deveriam ser entendidas como algo natural.

Diante disso, com o objetivo de superar uma formação continuada apresentada de forma fragmentada nos anos 2000, no segundo governo de Roberto Requião de Mello e Silva, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) propôs a implementação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) como forma de articular a teoria com a prática.

A criação de um programa no formato do PDE contrariou os programas de formação em larga escala, que aconteciam por diversas vezes em auditórios cheios de forma isolada, como apontado no Documento Síntese do Programa. (PARANÁ, 2007b).

---

<sup>1</sup> Conforme descreve Frigotto (2010b), os organismos internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo Monetário Internacional (FMI), Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e os regionais como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento em Formação Profissional (CINTERFOR), são considerados os grandes representantes do capitalismo no mundo e na América Latina.

A proposta foi instituída a partir de Lei Complementar n.º 103/2004<sup>2</sup> e regulamentada pela Lei Complementar n.º 130/2010, que estabeleceu que o programa fosse ofertado com dois anos de duração, no primeiro ano o professor participante era afastado integralmente das suas atividades na instituição de ensino da Rede Estadual para que pudesse participar das discussões teórico-metodológicas, nas instituições de ensino superior (IES), como também para a elaboração do projeto de pesquisa e do material didático pedagógico sob a orientação de um professor mestre ou doutor das IES.

Todo material, de acordo com a legislação, deveria ser pensado a partir das dificuldades identificadas nas escolas da Rede de Educação Básica. No segundo ano de participação no programa, o professor retornaria às instituições de ensino com afastamento de 25% da sua carga horária com a proposta de implementar sua produção desenvolvida durante o primeiro ano. Ao final da sua implementação, deveria produzir um artigo como forma de refletir criticamente a sua participação no PDE.

O PDE, como citado no Documento Síntese (PARANÁ, 2007b), foi apresentado como uma política educacional ousada de formação continuada e valorização dos professores. Para tanto, foram ofertadas vagas em 17 áreas do conhecimento, sendo: Português, Matemática, Geografia, História, Ciências, Educação Física, Educação Artística, Física, Química, Biologia, Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Línguas Estrangeiras Modernas, Educação e Trabalho, Gestão Escolar, Educação Especial.

Para acompanhar a efetivação do programa no âmbito de cada Núcleo Regional de Educação (NRE), sob a Coordenação Estadual do PDE/SEED, foi instituída a figura do Representante do PDE no NRE. Como critério de escolha, de acordo com a Resolução n.º 4341/2007 (PARANÁ, 2007a), que normatizou a operacionalização do PDE na Rede Pública Estadual de Ensino, o profissional deveria pertencer à Equipe Pedagógica do NRE, aos quais competia às funções de atualização das informações, elaboração de relatórios referentes aos professores PDE e dos professores participantes no Grupo de Trabalho em Rede (GTR), participação e organização das atividades inerentes ao programa, assim como instigar e esclarecer, aos gestores das instituições, as ações de implementação do PDE quanto à utilização do espaço físico e suporte às atividades pedagógicas.

Diante disso, no decorrer da minha atuação como representante do PDE no NRE de Pato Branco, por um período de dez anos, foi possível acompanhar o processo de desenvolvimento do programa enquanto proposta de formação continuada para os professores

---

<sup>2</sup> Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. (PARANÁ, 2004a).

da educação básica no estado do Paraná. Entretanto, o PDE muitas vezes foi motivo de discussão entre professores, gestores e lideranças educacionais. Alguns comentários do senso comum questionavam a relevância sobre a necessidade de oferta de uma formação com a estrutura do referido programa, uma vez que gerava um elevado custo financeiro para o estado, tanto na sua organização quanto na promoção dos professores na carreira funcional.

Posto isso, e ao refletir sobre os objetivos do PDE como o “[...] reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento [...], organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas [...]” (PARANÁ, 2007b, p. 12), dentre as dezessete áreas do conhecimento ofertadas, a que mais chamou a atenção foi a formação continuada dos professores pedagogos, primeiramente pela minha formação acadêmica e segundo por observar a importância de uma formação contínua do professor pedagogo, este considerado como articulador do trabalho pedagógico.

Desse modo, com o objetivo de justificar a autenticidade do objeto de pesquisa, buscaram-se no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) as produções já desenvolvidas no assunto, utilizando as palavras associadas Formação Continuada-PDE/PR, Professor Pedagogo-PDE/PR, Professor Pedagogo. A consulta revelou um número elevado na quantidade de produções relacionadas às palavras pesquisadas.

Por consequência, a pesquisa no Catálogo da CAPES foi retomada com as palavras associadas identificadas com aspas. O recorte temporal delimitado foi entre 2007 e 2019. Assim, ao usar as palavras “Formação Continuada-PDE/PR”, a busca resultou em um total de três produções, com a terminologia de “Professor Pedagogo”, trinta e cinco pesquisas. Já as palavras “Professor Pedagogo-PDE/PR” não apresentou produções. É válido ressaltar que, a finalidade da ação consistiu em refinar e localizar as produções que estivessem mais próximas ao objeto de estudo.

O passo seguinte foi analisar o título e o resumo de cada produção para identificar a aproximação destas à formação do professor pedagogo no PDE. O estudo das dissertações e teses apontou para diferentes cenários. Na busca pela expressão “Formação Continuada-PDE/PR”, os estudos objetivam investigar professores das diferentes disciplinas do currículo como ciências, história e língua portuguesa.

Especificamente sobre o professor pedagogo da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná, as pesquisas versaram sobre a profissão do professor pedagogo, pedagogo mediador dos conteúdos e o processo de ensino e aprendizagem, a compreensão do que é o trabalho do

pedagogo no Paraná, sua atuação como formador na hora atividade concentrada. Entre as produções, destacou-se como aporte teórico a pesquisa desenvolvida por Haddad (2016), a qual subsidiou o presente trabalho quanto às políticas de estado implementadas ao professor pedagogo.

Para as palavras associadas “Professor Pedagogo-PDE/PR”, o resultado foi pouco expressivo, justificando a necessidade da pesquisa cujo objeto de estudo é a formação continuada do professor pedagogo no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE).

Corroborando a isso, Frigotto (2010, p. 96) aponta que “[...] quando iniciamos uma pesquisa não nos situamos no patamar “zero” de conhecimento; pelo contrário, partimos de condições já dadas, existentes, e de uma prática anterior, nossa e dos outros [...]”. Nesse contexto, ao considerar o conhecimento empírico relacionado ao objeto de estudo, questiona-se: em que medida o PDE, como programa de formação continuada, contribuiu para a formação do professor pedagogo dos Núcleos Regionais de Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco? Desta forma, o objetivo geral é de analisar o PDE, voltado à formação do professor pedagogo dos NREs de Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco que pertencem à Região Sudoeste do Paraná.

A pesquisa apoiou-se em uma abordagem qualitativa, por meio de estudo bibliográfico e análise documental baseada nas categorias do método dialético como trabalho, totalidade, mediação e contradição, que consideram que a realidade está em constante movimento, pois na sociedade é preciso analisar as contradições que se relacionam e produzem um novo significado. Para Frigotto (2010), o pesquisador parte dos fatos empíricos, supera as impressões iniciais e, como ponto de chegada, tem o concreto pensado, ou seja, a síntese de múltiplas determinações.

O estudo bibliográfico fundamentou-se em pesquisas já realizadas que estudam o contexto social e político a partir de uma perspectiva crítico-dialética, e o fenômeno educativo é analisado considerando os conflitos e contradições. Com base nas reflexões acerca das contradições evidenciadas pela sociedade em um mundo globalizado, com políticas voltadas para o neoliberalismo e a formação de um trabalhador mais flexível, autores como Ianni (2001) e Harvey (2008, 2017) dialogam, no decorrer do texto, com base em uma perspectiva global, para auxiliar no esclarecimento da análise do objeto de pesquisa.

Freitas (2002), Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), Contreras (2012), Gatti et al. (2019) são autores que colaboram para desvelar os embates sobre a desqualificação do professor, que muitas vezes ocorre pela intensificação do trabalho docente e pela

requalificação na formação continuada de professores. Além desses, autores como Piton (2004), Jost (2010), Haddad (2016) e Almeida (2015), que desenvolveram suas pesquisas voltadas às políticas de formação de professores, também contribuem para a discussão da necessidade do pedagogo escolar, que especificamente na Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná é denominado de professor pedagogo. Este profissional tem como finalidade atuar como articulador do trabalho pedagógico.

A análise documental sustentou-se em um conjunto de legislações federais e estaduais, composto por leis, decretos, portarias, resoluções, instruções e editais, assim como foi necessário um olhar mais aprofundado para o Documento Síntese da turma do PDE de 2007. Este documento balizou a construção de uma política de formação continuada aos professores da Rede Estadual de Ensino do estado do Paraná. Também importante foram a coleta e estudos dos dados disponíveis nas plataformas oficiais, entre elas o *site* institucional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Portal Dia a Dia Educação.

Em outro momento da pesquisa, a análise do currículo do PDE, identificado como Plano Integrado de Formação Continuada, organizado pelas Universidades Unioeste e Unicentro, que foram responsáveis pela formação dos professores pedagogos da Região Sudoeste do Paraná, oportunizou o estudo sobre como especificidade do trabalho pedagógico foi contemplado por estas IES. Na sequência, com a finalidade de verificar como a organização do currículo do PDE pelas IES citadas contribuiu para a formação do professor pedagogo, buscou-se, no Portal Dia a Dia Educação, nos Cadernos do PDE, os artigos finais, elaborados pelos 24 professores pedagogos dos NREs de Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco, participantes da turma de 2016.

Embora a investigação nos artigos fosse considerada valiosa para a análise do objeto de pesquisa, sentiu-se ainda a necessidade de ouvir como os 24 professores pedagogos avaliavam a formação ofertada pelo PDE, uma vez que a Banca de Qualificação desta dissertação também apontou a importância de questionar os sujeitos da pesquisa. Para isso, foi utilizado um questionário (Anexo A), composto de nove perguntas, entre elas questões objetivas e dissertativas sobre a formação do professor pedagogo no PDE.

O questionário foi encaminhado aos 24 professores pedagogos. Todos responderam. A análise dos dados coletados foi baseada nos autores que fundamentaram a pesquisa, como também nos documentos que subsidiaram a presente discussão.

Desse modo, o primeiro capítulo busca contextualizar em uma perspectiva histórica e social, a formação continuada no Brasil e no Paraná a partir da década de 1990. O caminho

percorrido considerou a análise do fortalecimento do capitalismo e, com ele, políticas foram implantadas nas diversas áreas, entre elas, a educação.

Em conformidade com o contexto nacional, o primeiro capítulo esboça também quais as políticas na área da educação estavam se configurando na década de 1990 no Paraná. Nesse período, nas palavras de Haddad (2016), o governo Álvaro Dias implementou uma política com base na racionalidade técnica e administrativa. Entre 1991 e 1994, assumia o governo Roberto Requião de Mello e Silva, o qual iniciou a implementação de políticas por meio de parcerias com as organizações multilaterais. Na sequência, Jaime Lerner permaneceu por dois mandatos no governo, implementando na sua gestão políticas de estado mínimo, voltadas aos interesses do mercado.

Uma das ações que se destacou no governo Lerner foi no âmbito da formação continuada, com a criação da UP, em Faxinal do Céu, com a finalidade de organizar as propostas de formação continuada aos professores da SEED por meio das “[...] empresas privadas de consultoria especializada em recursos humanos e em processos de mudanças [...].” (PITON, 2004, p. 101). A característica mais evidente da formação docente na UP foi a realização dos “[...] Seminários de Atualização e Motivação [...].” (PITON, 2004, p. 101).

Para tanto, ao analisar a formação continuada do professor pedagogo no PDE como objeto de estudo, é necessário compreender quem é o professor pedagogo da Rede Estadual de Ensino e como ocorreu a organização da sua formação no PDE. Nesse contexto, o segundo capítulo busca investigar como foi organizado o Currículo da Formação Continuada do professor pedagogo, no PDE, na Unioeste – Campus de Francisco Beltrão e na Unicentro – Campus de Guarapuava, da turma de 2016.

A análise do currículo das Universidades, do artigo final e do questionário aplicado aos 24 professores pedagogos da turma de 2016, como recorte temporal, teve como origem a particularidade de que a Unioeste – Campus de Francisco Beltrão construiu o currículo formativo direcionado a dezoito professores pedagogos dos NREs de Dois Vizinhos e Francisco Beltrão, assim como os professores da Universidade foram docentes da referida turma. Por conseguinte, a participação da Unicentro – Campus de Guarapuava, na presente pesquisa, foi motivada pelo fato de que a instituição foi responsável pela formação de seis professores pedagogos vinculados ao NRE de Pato Branco, integrantes da turma PDE de 2016.

Quanto à constituição do cargo do professor pedagogo, nas palavras de Haddad (2016), no primeiro momento existia a função fragmentada dos especialistas com a figura do

supervisor escolar e orientador educacional. No segundo momento, que nasceu de uma reivindicação da categoria, que buscou a inserção do pedagogo na carreira do professor para que este pudesse gozar dos mesmos direitos no tempo de aposentadoria, visto que a legislação da época amparava a aposentadoria dos especialistas em educação aos 30 anos de trabalho.

Com base na superação da função fragmentada do especialista da educação, Haddad (2016) esclarece que, com a extinção das funções do supervisor escolar e orientador educacional, o professor pedagogo passou a ser o responsável pela organização do trabalho pedagógico, articulando questões relativas ao ensino e à aprendizagem. E, para atender a essa nova concepção, como requisito para ingresso na carreira, o professor deveria possuir habilitação em Pedagogia.

A autora aponta ainda que, para muitos a mudança configurou um avanço significativo na carreira. Porém, na prática, encontrou inúmeras contrariedades pela amplitude da responsabilidade assumida pelo professor pedagogo, não só respondendo pela função de articulador e mediador do trabalho pedagógico, mas também por outras demandas imediatas do contexto escolar. Nesse contexto, a análise do currículo formativo do professor pedagogo no PDE possibilita investigar como foi pensada a formação, especificamente para o professor pedagogo.

Para finalizar, o objetivo do terceiro capítulo é explicitar as contribuições do PDE para a formação do professor pedagogo dos NREs da Região Sudoeste do Paraná. Quando estruturado, o PDE delineou várias atividades obrigatórias para o professor participante distribuídas em três eixos, compostos de atividades de integração entre teoria e prática, aprofundamento e atividades pedagógicas com o uso da tecnológica. No eixo que compreende as atividades de integração teoria e prática, o professor PDE desenvolveria o Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, o Material Didático e o Artigo Final, entre outras atividades. O artigo final era considerado o fechamento das atividades, síntese de todo o processo formativo.

Os dados coletados no artigo final proporcionam uma aproximação entre o contexto histórico e social, mediado por conflitos e contradições, no qual a turma do PDE de 2016 estava inserida. Proporcionam também a elucidação por meio das respostas do questionário, de como a formação continuada contribuiu para a prática pedagógica no ambiente escolar após ter concluído o PDE.

Por fim, depois de ter percorrido um denso caminho de pesquisa constituído pelo estudo bibliográfico, pela análise documental e pelos artigos finais, bem como pelos 24

questionários prontamente respondidos pelos participantes do PDE, turma de 2016, apresenta-se a conclusão deste trabalho com a finalidade de expressar algumas categorias empíricas que mais se mostraram no decorrer do texto, como o processo formativo e a prática pedagógica, que colaboram para evidenciar em que medida o PDE contribuiu para a formação do professor pedagogo.

# **1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL E NO ESTADO DO PARANÁ A PARTIR DA DÉCADA DE 1990**

As políticas educacionais da década de 1990, no Brasil, conferiram um papel de destaque na formação docente. Isso mobilizou muitas discussões produtoras de novas formas de conceber e organizar a formação, tanto inicial como continuada. Especificamente sobre a formação continuada, houve a implementação de cursos considerando as necessidades efetivas dos professores oriundas da realidade escolar.

A presente discussão perpassa uma abordagem teórica, crítica e dialética que considera o debate do contexto histórico e social, como também a Formação Continuada de Professores que pode ser compreendida como uma construção sócio-histórica permeada por conflitos de interesses. Para tanto, o objetivo deste capítulo é contextualizar a Formação Continuada de Professores no Brasil e no Paraná a partir da década de 1990.

Nesse âmbito, alicerçado ao fortalecimento do capitalismo, políticas foram implantadas nas diversas áreas, entre elas, a educação. Assim, a primeira seção apresenta uma breve exposição do contexto histórico e social e as influências nas políticas de formação continuada no Brasil, a partir da década de 1990.

Em razão de um mundo mais globalizado, o capital precisou buscar estratégias para romper alguns paradigmas, implementando o neoliberalismo,<sup>3</sup> que foi difundido em vários países, entre eles o Brasil. Com a ascensão do neoliberalismo, políticas de estado e propostas voltadas ao interesse do capital surgiram com a necessidade de intervenções na educação, exigindo a formação de um trabalhador mais flexível e polivalente, que atendesse aos novos códigos da sociedade.

Com regras ditadas pelas políticas neoliberais no Brasil, a datar do final da década de 1980 e início da década de 1990, mais expressivamente com a eleição de Fernando Collor de Mello, a educação foi estimulada a assumir a responsabilidade de mudar a situação econômica do país, ao considerar as determinações delegadas por organismos internacionais. Para isso, a seção 1.2 deste estudo procura discorrer e analisar como as intencionalidades das políticas educacionais se alinham aos ideais neoliberais no país como forma de atender aos interesses

---

<sup>3</sup> “O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro.” (HARVEY, 2008, p. 12).

da classe hegemônica. Por fim, o texto apresenta uma breve descrição do PDE, que, de acordo com Paraná (2007b), representa o rompimento de uma formação fragmentada e descontextualizada da realidade ofertada aos professores da Rede Estadual de Ensino.

### **1.1 Contexto histórico e social da Formação Continuada no Brasil**

Com o fim da Guerra Fria (1946-1989), período definido como a vitória do capitalismo dos Estados Unidos sobre o socialismo soviético, o mundo deixou de ser dividido, de um lado, pelo bloco soviético ou comunista e, de outro lado, pelo bloco norte-americano ou capitalista. A partir dessa nova configuração, alguns princípios ocidentais como democracia, direitos humanos, livre mercado, respeito à propriedade privada ficaram mais evidentes em um mundo mais global.

Nas palavras de Ianni (2001), foi um período de grandes mudanças na produtividade, lucratividade e consumismo, pois o capitalismo influenciou significativamente a vida das pessoas e as formas de trabalho. Gradualmente, passou a suggestionar os interesses dos indivíduos, do coletivo e da sociedade em geral.

Como citado pelo autor, com novas características o mundo globalizado requer também novas maneiras de organizar o trabalho e os meios de produção. A sociedade, nesse cenário, influenciada pelo capitalismo, transforma e reestrutura novos comportamentos, cria e desenvolve empresas, técnicas administrativas de produção e controle, assim como a “[...] a divisão do trabalho social, o taylorismo, o fayolismo, o fordismo, o toyotismo, a flexibilização, a produtividade, a lucratividade e a acumulação, tudo isso articulado nos moldes da racionalidade capitalista.” (IANNI, 2001, p. 149).

Em meados da década de 1970, o fordismo ainda regulava os meios de produção e começava a apresentar sua ineficiência por seu perfil inflexível de planejamento, gerando uma crise financeira nas fábricas, com o excesso de equipamentos ociosos pela falta de profissionais habilitados. Para solucionar a deficiência do fordismo, a sociedade passou a requerer um trabalhador que atendesse aos padrões de um mundo dominado pelo capitalismo e voltado aos interesses privados. Essa situação ocasionou a intensificação do controle sobre o processo produtivo do trabalhador passando para um regime de acumulação completamente renovado. Como explica Harvey (2017, p. 140):

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo.

Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Com uma nova organização nas fábricas, ainda muito mais flexíveis e motivadas a produzir mais valia, foi necessário formar um trabalhador com requisitos para desempenhar um conjunto de habilidades e competências. Esse trabalhador deveria ser competitivo e capaz de se adaptar ao mundo do trabalho com características de flexibilidade e eficiência. Para responder aos interesses do capital, a educação foi objeto de destaque. Na afirmação de Netto e Braz (2012), é nos processos educativos de qualificação que o sujeito pode ser formado para atuar nos diferentes setores de trabalho da fábrica, ou seja,

[...] às exigências que são postas à força de trabalho diretamente envolvida na produção – dos trabalhadores aí inseridos se requer uma qualificação mais alta e, ao mesmo tempo, a capacidade para participar de atividades múltiplas, ou seja, essa força de trabalho deve ser qualificada e polivalente [...]. (NETTO; BRAZ, 2012, p. 229).

Contudo, além de propor estratégias para a formação deste novo trabalhador, o capitalismo precisou superar algumas barreiras sociais e políticas para atingir os seus objetivos. Entre elas, é possível destacar a liberdade de mercado. Para isso, “[...] o grande capital fomentou e patrocinou a divulgação maciça do conjunto ideológico que se difundiu sob a designação de neoliberalismo [...]” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 238).

A ideologia neoliberal concebe uma ideia de homem individualista e uma sociedade que deve ser utilizada pelo homem para atingir seus objetivos individuais e não coletivos. Diante disso, o neoliberalismo preconizou o afastamento do Estado da economia, ou seja, algumas políticas precisavam ser reestruturadas com a finalidade de diminuir os direitos e as garantias sociais. Harvey (2008) descreve que o estado neoliberal considera necessário haver, para o seu desenvolvimento, a liberdade de mercado e comércio, tem como foco as empresas privadas para geração da riqueza e enseja transferir setores administrados pelo Estado à iniciativa privada.

Além disso, de acordo com o autor, o neoliberalismo estimula de forma rigorosa o individualismo, e por consequência, a competição entre os trabalhadores, culpabilizando o indivíduo pelo seu fracasso. O estado neoliberal repudia ainda toda forma de coletividade social que imponha restrições à acumulação do capital, como sindicatos ou outros movimentos sociais e, à medida que os movimentos sociais são desarticulados ou extintos, inibem também a mobilização da sociedade pela luta da garantia de direitos sociais,

permitindo ao capital aplicar algumas políticas como a diminuição dos salários pagos aos trabalhadores, subtração do direito à saúde, educação gratuita e assistência social.

Um das condições apresentadas pelo neoliberalismo foi o processo de privatização. O Estado deveria entregar parte do seu capital para a administração privada visando estimular a competição entre empresas e indivíduos, assim como eliminar obstáculos das regulamentações determinadas pelo governo como a carga tributária gerando mais lucros para a iniciativa privada. Nesse sentido, Harvey (2008, p. 76) declara que

[...] a privatização e a desregulação combinadas com a competição eliminam os entraves burocráticos, aumentam a eficiência e a produtividade, melhoram a qualidade e reduzem os custos – tanto os custos diretos ao consumidor (graças a mercadorias e serviços mais baratos) como, indiretamente, mediante a redução da carga de impostos. O Estado neoliberal deve buscar persistentemente reorganizações internas e novos arranjos institucionais que melhorem sua posição competitiva como entidade diante de outros Estados no mercado global.

Ao garantir a liberdade de mercado e outras demandas exigidas pelo capitalismo, algumas mudanças ficaram mais latentes, entre elas a formação do novo trabalhador. Com liberdade proporcionada a cada indivíduo, este passou a ser considerado encarregado de prover ou coordenar suas próprias ações, da mesma maneira que o capital intensificou a concepção de que “[...] o sucesso e o fracasso individuais são interpretados em termos de virtudes empreendedoras ou de falhas pessoais (como não investir o suficiente em seu próprio capital humano por meio da educação).” (HARVEY, 2008, p. 76).

Nesse contexto, entraram em cena os organismos multinacionais como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e os organismos nacionais a eles vinculados, que, para Frigotto (2015), foram os grandes idealizadores das mudanças na área da educação. Estes organismos preconizavam a valorização da educação básica com a finalidade de formar um trabalhador polivalente, flexível e criativo capaz de alcançar uma melhor colocação no mercado de trabalho.

No Brasil o discurso de formar o trabalhador flexível foi introduzido no final da década de 1980 e início da década de 1990, período caracterizado pela implementação de diversas políticas na área educacional, de saúde, de organização trabalho. “[...] Neste cenário os grandes grupos econômicos e os organismos que representam, ‘os novos senhores do

mundo’ ou ‘poder de fato’ (FMI, BID, BM) empenham-se pelo controle privado desta nova base científico-técnica.” (FRIGOTTO, 2015, p. 43).

Saviani (2010) descreve esse período no Brasil como a retomada de uma concepção produtivista utilizada na década de 1960, mas com novas configurações denominadas de neoprodutivismo, no qual o indivíduo deveria buscar formas que lhe permitissem ser competitivo. Para isso precisava investir no seu capital humano. Com o objetivo de aumentar as possibilidades de se colocar no mercado de trabalho, o indivíduo foi instigado a aprender a aprender. Contudo, com a economia globalizada o emprego seguro não era mais garantia. Para isso, foi preciso inovar, deixar o habitual e aventurar em novas oportunidades. Nessa época, o escolanovismo direcionava a políticas para a educação. Saviani (2010), aponta ainda para o crescimento do individualismo com a pedagogia das competências, criando comportamentos flexíveis onde o coletivo não é considerado, mas o desejo individual.

Foi no governo de Fernando Collor de Mello que as políticas neoliberais tiveram amplo destaque no Brasil. O governo, nesse momento, contou com o apoio dos organismos multilaterais, iniciando a conexão do país com as forças de mercado. Esse processo deflagrou ajustes na economia brasileira para atender às exigências da reestruturação global com a inclusão de questões econômicas no interior das políticas nacionais. Mesmo com o processo de impeachment e a saída de Fernando Collor de Mello do governo, Gonçalves (2010) destaca que os acordos com os organismos multilaterais não foram cessados. Ao assumir o governo, Itamar Franco deu continuidade às propostas neoliberais na educação. Nesse período, a universalização da educação básica foi considerada prioridade, assim como o processo de privatização da educação escolar aliada à política de Qualidade Total.<sup>4</sup>

No governo de Fernando Henrique Cardoso, a educação e a formação profissional foram consideradas como um estímulo para o desenvolvimento econômico. Nas palavras de Gonçalves (2010, p. 92),

O investimento em ciência e tecnologia, nessas condições, não se efetiva de forma autônoma, mas a partir de alianças internacionais no campo tecnológico. O predomínio da influência empresarial na definição dos rumos do sistema educacional brasileiro transforma a escola dos anos iniciais [sic] do século XX em importante veículo de disseminação dos valores e práticas sociais neoliberais. É nesta perspectiva que a transferência de responsabilidade na área da política científica e tecnológica e de capacitação

---

<sup>4</sup> O termo Qualidade Total designa um princípio utilizado nas empresas e em algumas escolas dos Estados Unidos. Ele foi introduzido na área da educação como uma das alternativas da superação da crise educacional no Brasil e em outros países da América Latina, com propostas de descentralização administrativa, formação de professores e fortalecimento de parcerias nas escolas, como evidencia Gentili (2015).

profissional do governo para a iniciativa privada vem reforçando a ampliação da privatização no campo educacional.

Corroborando com Gonçalves (2010) ao ilustrar o intenção do governo em delegar ao setor privado as decisões das políticas na área educacional, assim como a transferência da responsabilidade pela formação, é possível vislumbrar um cenário em que a classe trabalhadora seria formada para atender ao sistema produtivo, vendendo sua força de trabalho. Como descreve Laval (2004, p. 47),

Dessa maneira, vê-se o meio patronal pleitear que o ensino deixe um lugar cada vez maior para as maneiras de ser e de fazer, para que ele coloque ênfase nas operações, nas atividades, nas produções e mobilize todos os aspectos da personalidade. O ensino, renovado segundo as vontades dos chefes de empresa, deve permitir ao trabalhador, assimilar os discursos e reproduzi-los em situação de interação com outros membros da empresa ou nas relações com os clientes e os fornecedores; aderir a retóricas mobilizantes, buscar e utilizar novas informações; de serem, assim, capazes de responder às exigências de autonomia controlada que a organização espera do assalariado.

Assim, para Laval (2004), o capital é cedente por um trabalhador unilateral.<sup>5</sup> E, para formar esse trabalhador, um dos pontos de atenção foi a reorganização das políticas de formação para os professores na década de 1990, no Brasil. As políticas implantadas receberam influência significativa de organismos multilaterais e tinham como objetivo formar professores com características como competência e profissionalismo que “[...] assegurariam a empregabilidade, tanto de professores quanto de alunos [...]” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 82).

Com o foco na formação de professores, um dos problemas apontados na década de 1990 era o número de vagas no ensino superior. Para isso, foram implementadas políticas que provocaram significativas mudanças. A mais incisiva talvez tenha sido a proposta de modernização, do candidato à Presidência do Brasil na época, Fernando Henrique Cardoso que buscou implementar políticas de racionalização “[...] sobretudo nas IES públicas, a gestão interna, o uso dos recursos, a capacidade ociosa e, fundamentalmente, flexibilizar a criação de alternativas de cooperação e formação de parcerias no âmbito da sociedade civil [...]” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 78).

---

<sup>5</sup> “Dessa condição histórica do trabalho alienado – no qual a atividade humana, rebaixada de fim a meio, de automanifestação a uma atividade completamente estranha a si mesma, nega o próprio homem [...], pois o que em um é atividade alienada, é estado de alienação no outro, e uma potência desumana domina ambos. Eis aí o homem unilateral, fruto da divisão do trabalho [...]” (MANACORDA, 2017, p. 40).

Nesse contexto, foram organizados cursos ofertados aos professores de forma descontextualizada e aligeirada com a intencionalidade de capacitar um profissional técnico. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 83), as políticas visavam suprimir do professor a característica da sua função, estimulando a construção de “[...] outra mentalidade, competitiva e individualista por excelência [...].”

No entanto, na contramão das políticas neoliberais implementadas via determinações dos organismos multilaterais na década de 1990, Freitas (2002) sinaliza que foram propostos estudos sobre as políticas de formação pelos movimentos dos educadores organizados em associações, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, os Centros de Educação ou equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores. Da mesma maneira, nesse período ocorreu uma forte atuação dos Fóruns das Licenciaturas, movimento especialmente vinculado às universidades públicas federais que contribuíram significativamente com as discussões sobre a formação, mais especificamente sobre o formato dos cursos de graduação.

Diante disso, ao considerar as conferências educacionais, que reforçaram a tese da docência como base da identidade do professor por meio de uma Base Comum Nacional para a formação de professores, com princípios de uma sólida formação teórica e interdisciplinar, gestão democrática, além da pesquisa como elemento educativo e científico, Freitas (2002, p. 139) assinala que

[...] No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Com esta concepção emancipadora de educação e formação, avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos. Como parte importante desta construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola, construiu a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade.

É evidenciado por Freitas (2002) que muitos foram os esforços empreendidos para melhor qualificar a formação de professores no Brasil. Entretanto, a legislação subsequente, segundo Gatti et al. (2019), teve como finalidade a coerência entre a formação ofertada e a prática esperada do professor, apresentando a metodologia de resolução de problemas como prioridade.

Aqui, os cursos de formação continuada se caracterizaram como uma oportunidade de formação em serviço que, de certa maneira, poderiam suprir algumas lacunas deixadas na formação inicial. Contudo, sobre as políticas de formação continuada no Brasil, naquele período, o que ficou nítido foi uma concepção pragmática e esvaziada de teorias, com a oferta de programas como “[...] os Parâmetros em Ação e a Rede de Formadores, sob patrocínio do MEC em articulação com municípios e algumas instituições formadoras [...] formação inicial a distância, utilizando-se de mídias interativas e novas tecnologias [...]” (FREITAS, 2002, p. 148).

Em consequência do que apresenta o panorama da formação continuada no Brasil, é explícito observar que, uma formação fragmentada ofertada ao trabalhador da educação procurou reduzir a consciência crítica dos sujeitos, quase sempre respondendo aos interesses da classe hegemônica em cada época histórica.

Ao falar da qualidade da formação, é possível encontrar situações fundamentadas no conceito de eficiência que considera apenas os resultados, baseados no interesse social ou, mais especificamente, para atender às preferências do indivíduo. Para Gatti et al. (2019), a formação da profissionalidade docente se constitui na formação inicial e continuada. As formações são definidas com base no conhecimento empírico, porém deve ser fundamentada em uma teoria que subsidie a atuação do professor. Diante disso, a proposta a seguir é apresentar e analisar as políticas de formação continuada no Brasil e no estado do Paraná.

## **1.2 Políticas de Formação Continuada de Professores no Brasil e no estado do Paraná: entre desilusões e conquistas**

A imersão do mundo em um sistema mais globalizado estimulou o interesse do sistema produtivo por trabalhadores que dominassem as diferentes tecnologias. Nesta perspectiva, Casassus (2001) salienta que as políticas surgem de acordo com o período histórico e são impulsionadas por um sistema que atua em diversas áreas, como a economia. Nesse contexto, importantes movimentos ocorreram, no final da década de 1980 e início da

década de 1990, para consolidar as políticas na área educacional no Brasil e nos países vizinhos.

É possível apontar a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990, como movimento que originou diversas políticas na área da educação, principalmente no Brasil. Foi financiada pela UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo BM, com a participação dos governos, agências internacionais, organizações não governamentais (ONGs), personalidades do campo educacional de todo o mundo. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) apontam que 155 governos se comprometeram, nesse evento, a assegurar uma educação básica de qualidade.

No Brasil, as recomendações dessa conferência foram identificadas em alguns projetos de lei, como a LDBEN, que contemplava no seu texto concepções privatistas e redução de financiamento para a educação. A lei tramitou, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), no Congresso Nacional por um período de oito anos. Entretanto, ainda sem a sua aprovação, o governo pressionava por meio de decretos, resoluções e medidas provisórias o projeto educacional no Brasil, articulado com os acordos de Jomtien e aos grandes interesses de organismos internacionais.

Outro momento importante na política educacional, mencionado por Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), foi a Conferência de Ministros da Educação. Nesse encontro, foi fundado o Comitê Regional Intergovernamental que traçou o Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe (PROMEDLAC). O documento produzido pelo comitê foi publicado em 1982. Contudo, somente no início dos anos 1990 sua divulgação foi conhecida e aperfeiçoada. Em 1993, o Comitê aprovou, no Chile, as diretrizes que ficariam conhecidas como PROMEDLAC V. Nesse momento, o Brasil apresentou propostas agressivas à política e à economia.

Para as autoras, o PROMEDLAC V apresentou as mesmas intenções dos documentos anteriores, pois reforçava o papel principal da educação com relação ao desenvolvimento econômico e a integração do conhecimento ao processo produtivo como superação da vulnerabilidade social. Com isso, recomendava duas questões para a educação que versava sobre a importância da profissionalização docente através da formação, da atualização e do aperfeiçoamento: a necessidade de um sistema de avaliação de acordo com os critérios internacionais, descentralização administrativa dos recursos e a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões, sejam elas pedagógicas ou administrativas.

Da mesma maneira, a pedido da UNESCO, na Conferência Geral realizada em novembro de 1991, foi oficialmente criada em 1993 a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada pelo francês Jacques Delors. Para compor a Comissão, foram reunidos quatorze especialistas da educação de todo o mundo com o objetivo de produzir um relatório. A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI aprovou, em janeiro de 1996, o relatório para a UNESCO, chamado “Educação: um tesouro a descobrir”. O documento expôs, entre outras questões, que a formação inicial precisava desenvolver, no futuro professor, algumas características como competência e profissionalismo. Sobre a formação continuada Delors (2012, p. 129)<sup>6</sup> demonstrou que

Formação contínua – Desenvolver os programas de formação contínua, de modo que cada professor possa frequentemente recorrer a eles, especialmente por meio de tecnologias de comunicação adequadas. Devem ser desencadeados programas que levem os professores a familiarizar-se com os últimos progressos da tecnologia da informação e da comunicação. [...] O recurso a técnicas de ensino a distância pode ser uma fonte de economia e permitir que os professores continuem a assegurar o seu serviço, pelo menos em tempo parcial; pode ser um meio eficaz de introduzir reformas, novas tecnologias ou novos métodos. A formação contínua não deve desenrolar-se apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico também pode ser proveitoso, ao contribuir para a aproximação do saber e do saber-fazer.

Nesse momento, o principal investidor das políticas de formação foi o BM, que no período dos anos de 1990 reconheceu os resultados da Conferência Mundial para Todos e suas diretrizes de atuação como estratégias para o crescimento econômico, especialmente na educação básica. Isso porque, segundo apontam os estudos do Banco, essa etapa auxilia na redução da pobreza elevando a produção do trabalho das classes sociais menos favorecidas. Com isso, segundo Casassus (2001), os governos adquiriram financiamentos internacionais, o que gerou um endividamento nacional.

Ao considerar todo o contexto político e social, é possível compreender o que motivou o Brasil, no decorrer dos anos de 1990, com o apoio financeiro dos organismos multilaterais e importantes intelectuais do país considerados apoiadores das ideias neoliberais, a intensificar as políticas na área educacional. Nesse cenário, foram apresentados dois projetos para a educação no Brasil: um conservador, que defendia a formação descolada da realidade, e outro projeto crítico emancipatório, que abordava que não seria impossível uma educação deslocada da realidade.

---

<sup>6</sup> A primeira edição em português do relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, para a Unesco, é de 1996.

Saviani (2011, p. 51) descreve que o primeiro projeto da LDBEN foi apresentado na Câmara Federal em dezembro do ano de 1988 e buscou “[...] fixar as linhas mestras de uma ordenação da educação nacional orgânica coerente [...]”. O texto da LDBEN passou por consultas, sendo que “[...] no primeiro semestre de 1989 foram ouvidas em audiências públicas cerca de 40 entidades e instituições. E no segundo semestre do mesmo ano foram promovidos seminários temáticos com especialistas [...]” (SAVIANI, 2011, p. 69). Com base na consulta, o relator Jorge Hage elaborou um texto substitutivo ao Projeto da LDBEN.

Contudo, Saviani (2011) aponta que enquanto o substitutivo de Jorge Hage tramitava, em 1992 um outro projeto, do senador Darcy Ribeiro, surgiu no Senado e tramitava com ordem de urgência. Em seguida, no ano de 1995, quando Fernando Henrique Cardoso assume governo com postura mais conservadora, a LDBEN recebe novas características, contemplando os anseios das instituições privadas.

Apesar dos debates em torno da proposição de lei, o projeto conservador foi aprovado com a posterior promulgação da LDBEN n.º 9394/1996, que estabelece as diretrizes para a educação no Brasil, e explicita também a flexibilização curricular com foco nas competências e a retirada da responsabilidade pela formação de professores das universidades. Especificamente sobre a formação continuada, o documento cita que

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...] V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. (BRASIL, 1996, p. 26-27).

Vale ressaltar que desde a sua promulgação a LDBEN 9394/1996 passou por várias reformulações. Nesse sentido, o Artigo 61, parágrafo único, incluído pela Lei n.º 12.014/2009 referente aos fundamentos da formação dos profissionais da educação básica nas suas diversas etapas ou modalidades, referenda, no inciso II, que “[...] a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço.” (BRASIL, 2009, p. 1).

Já o Artigo 62, incluído pela Lei n.º 12.056/2009 sobre a formação de professores para desenvolver a docência na educação básica, o parágrafo 1º destaca que a União, Distrito Federal, estados e municípios, por meio de ações colaborativas, “[...] deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.” (BRASIL,

2009, p. 1). A lei contempla também a utilização da tecnologia ou a educação a distância para oferta da formação e capacitação aos docentes.

A legislação é composta de diferentes conceitos para identificar a formação continuada aos professores, como “capacitação em serviço”, “formação continuada”, “capacitação dos profissionais”, “educação continuada” e “aperfeiçoamento profissional continuado”. A análise chama a atenção, uma vez que cada termo utilizado pode evidenciar uma concepção implícita de formação. Diante disso, o presente estudo pretende embasar a formação continuada apoiado em Gatti et al. (2019), segundo os quais a formação do professor deve percorrer a formação inicial, o estímulo profissional e a formação continuada, pois

[...] a formação de professores como um *continuum*, uma vez que a constituição do conhecimento e da identidade profissional ocorre de forma idiossincrática e processual. Embora ocorra por fases claramente diferenciadas [...] é uma aprendizagem contínua, acumulativa e que agrega uma variedade de formatos de aprendizagem. [...] Assim, é consenso que o desenvolvimento profissional docente é um processo de longo prazo, que pode ser individual ou coletivo e que integra diferentes oportunidades e experiências, planejadas ou não, que contribuem para a aquisição dos conhecimentos profissionais da docência. [...]. (GATTI et. al., 2019, p. 183).

Ainda referente às políticas de formação continuada de professores, em 1996 foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) a partir da regulamentação da Lei n.º 9.424/1996 que reforçou a necessidade dos estados e municípios ofertarem capacitação aos professores sem formação, como também a proposta de capacitação permanente aos profissionais da educação. Contudo, a Lei n.º 9.424/1996 foi revogada pela Lei n.º 11494 de 20 de junho de 2007, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Entretanto, a Lei n.º 11494/2007 foi revogada pela Lei n.º 14.113/2020, a qual contempla no seu Art. 51, Parágrafo único, que é de responsabilidade incluir nos planos de cargos e salários a “[...] capacitação profissional especialmente direcionada à formação continuada com vistas à melhoria da qualidade do ensino.” (BRASIL, 2020, p. 22).

Diante das políticas de formação continuada diversos programas, cursos ou propostas de formação aos profissionais da educação foram criados e implementados a partir da década de 1990. Assim, para que seja possível compreender a intencionalidade da formação vinculada ao contexto social, político e histórico da década em questão, a seguir serão

elencadas algumas propostas, descrevendo a metodologia, sujeitos envolvidos na formação e objetivos.

Em 1991, para apoiar a formação de professores que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental, foi criado o Programa Um Salto para o Futuro, produzido e veiculado pela Fundação Roquette-Pinto. De acordo com Saraiva (1996), o programa utilizava material impresso, rádio, televisão, fax e telefone. O professor, no primeiro momento, assistia ao programa de televisão e, depois, utilizava o material impresso para aprofundar os estudos e encaminhar questionamentos aos professores especialistas por meio do fax, telefone ou rádio. Em 1995, o programa recebeu o nome de Salto para o Futuro e começou a ser veiculado pela TV Escola.

Como mais uma possibilidade de formação aos professores, em 1996 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou a TV Escola com o objetivo de aperfeiçoamento, valorização e enriquecimento das práticas pedagógicas dos professores da rede pública de ensino. Nas palavras de Saraiva (1996), os programas da TV Escola eram transmitidos para todo o Brasil por meio de satélite ou em fita de videocassete gravada para posterior utilização por professores, gestores ou alunos. Os programas possuíam três horas de programação diária, que era reprisada várias vezes ao dia. Além dos programas, também eram distribuídos materiais como “[...] a revista TV Escola, os Cadernos do Professor, a Revista Especial como o Guia de Programas, os cartazes com a grade de programação bimestral e o catálogo da TV Escola.” (SARAIVA, 1996, p. 26).

Além desses, outro programa de formação continuada apresentado pelo MEC em 1994 foi o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE), buscava “[...] incentivar a capacitação contínua e permanente de professores, técnicos e pesquisadores no domínio da tecnologia de informática educativa [...]” (BRASIL, 1994, p. 9). A sua implementação foi justificada devido à velocidade transformação do mundo e o rápido desenvolvimento da tecnologia. De acordo com o documento do programa “[...] o desenvolvimento da ciência, da educação e da tecnologia na sociedade brasileira será a mola propulsora para as mudanças políticas, econômicas e sociais [...]” (BRASIL, 1994, p. 8).

Em 1997, com o objetivo de ampliar o uso das tecnologias de informática na rede pública de ensino, o MEC criou o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) por meio da Portaria n.º 522 de 9 de abril de 1997. Em 2007, a partir do Decreto n.º 6.300/2007, o programa passou a estimular o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação. No Art. 4º, inciso II, o referido decreto destaca que os estados e municípios que

aderirem ao programa deverão “[...] viabilizar e incentivar a capacitação de professores e outros agentes educacionais para utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação [...].” (BRASIL, 2007, p. 1).

Com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PNCs) a Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do MEC implementou a atividade Parâmetros em Ação que envolveu um conjunto de ações voltadas aos professores, técnicos e gestores de escolas ou creches. O programa foi desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais, escolas de formação de professores em nível médio e superior e ONGs. Entre os objetivos das atividades estão o estudo dos Referenciais Curriculares, a contribuição para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor na perspectiva do desenvolvimento de uma prática de transformação da ação pedagógica, a potencialização do uso de materiais produzidos pelo MEC e o incentivo ao uso da TV Escola como suporte para ações de formação de professores.

Para atender à demanda de professores sem a formação mínima exigida pela legislação vigente e que atuavam na educação infantil e anos iniciais nas escolas de rede pública de ensino das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, foi proposto pelo MEC, no ano 2000, o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO). O curso foi ofertado na modalidade a distância e organizado com uma duração de dois anos, dividido em quatro semestres. A formação aconteceu por meio de videoaulas com a utilização de materiais impressos e atividades coletivas e individuais.

Muitos cursos foram ofertados a distância e incentivavam a utilização das tecnologias da informação e comunicação por considerar que o domínio dos recursos seria indispensável para o futuro trabalhador. A formação ofertada, na época, expressava uma qualidade questionável, com o esvaziamento teórico dos programas de formação continuada, como menciona Freitas (2002).

Seguindo este direcionamento no Paraná, no período de 1987 a 1990, Álvaro Dias assumia o governo do estado. Segundo Figueiredo (2001), Álvaro Dias apresentou na sua gestão novidades à sociedade paranaense na maneira de gestar o estado, implementou reformas administrativas baseadas na racionalidade empresarial, como foco na racionalidade e eficiência tanto na área administrativa como pedagógica. Quanto à racionalidade técnica na área pedagógica, Contreras (2012) esclarece que, no campo pedagógico, a racionalização foi introduzida na prática do professor com o elevado controle burocrático das ações pedagógicas, com a intensificação do trabalho e a conseqüente desqualificação intelectual.

No governo de Álvaro Dias, de acordo com Figueiredo (2001), Belmiro Jobim Castor assumiu como secretário da Educação, com o objetivo de concretizar as políticas na área educacional alinhadas aos interesses dos organismos multilaterais. Belmiro apresentou como projetos a modernização do sistema de ensino e a administração dos recursos. Entre suas metas estava a consolidação da formação e aperfeiçoamento docente. O destaque desse período foi a crescente profissionalização dos professores, com ênfase na desburocratização, em que as escolas teriam autonomia de gerir seus recursos para solução das demandas cotidianas do trabalho escolar. Para Contreras (2012), a participação do colegiado na gestão das decisões nas instituições de ensino é um movimento que reforça profissionalismo do professor. Contudo, a intenção de instigar a colaboração destes nas tomadas de decisões busca anular a resistência às novas políticas educacionais, gerando um certo grau de conformismo pelo reconhecimento da sua profissionalização.

Na sequência, Roberto Requião de Melo de Silva foi eleito governador do Paraná (1991-1994). Requião indicou como secretário da Educação Elias Abrahão que possuía como foco buscar nas experiências dos educadores possibilidades de propostas para a educação, como aponta Figueiredo (2001). Entretanto, Piton (2004) descreve que em virtude das concepções assumidas pelo governo, fundamentadas na ideia de eficiência e qualidade de ensino, o projeto planejado para a capacitação dos professores como uma construção coletiva da comunidade escolar não teve êxito.

Na sequência, Jaime Lerner permaneceu por dois mandatos no governo o primeiro foi no período de 1995 a 1998. Figueiredo (2001) explicita que o início do governo de Jaime Lerner foi associado às mudanças ocorridas no cenário nacional por conta das parcerias com os organismos multilaterais, implementando nesse período políticas de estado mínimo, voltadas aos interesses do mercado. Na gestão de Jaime Lerner, o secretário da Educação era Ramiro Wahrhaftig, que assumiu o compromisso de uma gestão compartilhada com foco na valorização da escola e dos professores.

Sobre a gestão compartilhada, Piton (2004) escreve que esse momento ficou conhecido pela descentralização dos recursos por meio da Associação de Pais e Mestres (APM), parcerias como os Amigos da Escola, Família na Escola e demais voluntários de diversos setores e profissionais liberais. Nos NREs foi criada a figura do gestor de polo que deveria atuar como multiplicador, assim como foram implementados nas escolas os Conselhos Escolares. A autora explicita ainda que a gestão compartilhada expressou

claramente os interesses privatistas das políticas para a educação, pois o estado delegou ao diretor a função de gerenciar as escolas.

Em 1998, Jaime Lerner teve a possibilidade de reeleição. Neste período, de acordo com Piton (2004), Ramiro Wahrhaftig passou a ser responsável pela SETI, e Alcyone Saliba assumiu como secretária de Estado da Educação ficando na função até 2002. Nos últimos meses do mandato de Jaime Lerner, a professora Sueli Seixas coordenou os trabalhos na SEED.

Jaime Lerner permaneceu no governo por um período de oito anos e, nesse tempo, implementou reformas em diversos setores. Na área da educação, por exemplo, obteve financiamentos externos das organizações multilaterais, como é o caso do BM e BID. Com isso, passou a desenvolver políticas voltadas ao mercado com foco na configuração do Estado neoliberal, como afirma Harvey (2008). O governo, nas palavras de Piton (2004), desenvolveu o Plano de Ação-Gestão com alguns pontos relacionados à vivência dos alunos, formação de professores direcionada ao desenvolvimento de competências, valorização profissional e busca pela melhoria do desempenho individual e coletivo e, por fim, a participação da comunidade na tomada de decisões.

Esses pontos foram organizados para que a educação executasse as políticas estabelecidas pelos organismos multilaterais, com foco na privatização e na formação para o trabalho como forma de suprir as demandas do mercado. Piton (2004) descreve que todas as políticas do governo Jaime Lerner derivam de dois grandes projetos: o Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE) para o Ensino Fundamental e o projeto para o Ensino Médio chamado de Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio (PROEM). Para o PQE, foram apresentados vários objetivos e para que fossem atingidos algumas, áreas de atuação sofreram interferências, como, o treinamento de professores.

Nesse período, o Paraná passou por várias experiências de terceirizações e de privatizações na educação. Uma das ações que se destacou no governo Lerner foi a criação da UP, em Faxinal do Céu, que procurou atender ao projeto da gestão no âmbito da formação continuada aos professores da Rede Estadual de Ensino, como também “[...] oferecer formação continuada a todos os segmentos da comunidade escolar da rede pública, usando, para tanto, de tecnologias inovadoras e técnicas de motivação e reciclagem do profissional da educação.” (LERNER, [1995 e 2002?], s.p.).

A vila de Faxinal do Céu está localizada no município de Pinhão, a estrutura quando criada, servia de alojamento para os funcionários da Companhia Paranaense de Energia

Elétrica (COPEL) no período de construção da usina hidrelétrica de Foz do Areia e foi cedida ao governo do Paraná para criação da UP. Piton (2004) mostra que a vila foi reorganizada para receber os professores que encontravam uma paisagem europeia em meio do verde exuberante. Auditórios, refeitório, comércio e recebiam estímulos por meio de conhecimentos nas diferentes áreas. Nesse espaço, os professores podiam experimentar emoções do trabalho em grupo buscando a transformação pessoal.

O governo, em parceria com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), financiava os cursos ofertados na UP, na sua maioria organizados por empresas de consultoria em recursos humanos e outras modalidades. De acordo com Piton (2004, p. 97-98), entre as empresas estão a “[...] Luna & Associados Consultores de Empresas S/C, Amana-Key Desenvolvimento e Educação, Conselho Britânico, Centro de Educação para o Desenvolvimento Humano (Arthur Pereira), CORD – Internacional, Instituto Ayrton Senna [...]” Nessa época, as IES tiveram uma participação muito tímida na organização de cursos para a formação dos professores.

A formação ofertada da época pela UP visava incutir o apreço pela política educacional por meio dos “[...] Seminários de Atualização e Motivação; Seminários de Atualização Curricular nas áreas de conteúdo específico do currículo, de Gestão Escolar e Ações de Suporte ao Currículo [...]” (PITON, 2004, p. 96). Essa fase da formação no estado do Paraná foi permeada pelo esvaziamento da teoria, pois, ao contemplar cursos de motivação pessoal procurou fazer com que o professor compreendesse que as questões sociais e econômicas faziam parte do processo e que deveriam ser entendidas e aceitas como algo natural.

Não se pode deixar de mencionar que, conforme aponta Lerner [1995 e 2002?], a UP deveria ofertar formação continuada a todos os membros da comunidade escolar. Todavia, é importante contextualizar que na década de 1990, no Paraná, ainda estava em vigor a Lei Complementar n.º 7/1976 que regulamentava os cargos de docente e especialista da educação. Este segundo desenvolvia as atividades de “[...] planejamento, orientação, atendimento e acompanhamento psicológico no campo educacional, inspeção, supervisão [...]” (PARANÁ, 1976, p. 1).

Ao refletir sobre a formação continuada direcionada aos especialistas da educação, a literatura não apresenta muitas nuances sobre a formação específica para os especialistas da educação. Como aponta Haddad (2016), professores das diferentes áreas, indicados pela direção escolar, tinham a possibilidade de assumir as funções dos especialistas como

orientador educacional e supervisor escolar. Nesse contexto, poderiam participar de cursos com os demais professores por não possuírem uma formação específica.

E, após um longo período de políticas neoliberais no Paraná, assume, em 2003, pela segunda vez, o governo Roberto Requião de Mello e Silva, político que demonstrou ser contrário às políticas implementadas pelo seu antecessor. Mirandola (2014) aponta que Requião, com seu estilo bem específico de governar, foi um crítico das políticas de privatização, contrário à supremacia do poder hegemônico da classe mais favorecida e dizia querer recuperar o estado das propostas equivocadas implementadas pelo governo que o antecedeu. Requião apresentou, na sua gestão, o objetivo de conceder maior atenção às classes trabalhadoras e menos favorecidas.

Para a educação, Requião anunciou novas propostas. Nesse contexto, assumiu como secretário da Educação Maurício Requião, e Yvelise Arco-Verde<sup>7</sup> foi designada como superintendente da Educação até 2008. Com a saída de Mauricio Requião, Yvelise passou a responder como secretária. Na gestão de Maurício Requião, a SEED passou por uma reorganização. Nesse período, foram criados o Departamento de Ensino Médio (DEM), Departamento de Ensino Fundamental (DEF), o Departamento de Educação Infantil (DEI), o Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), o Departamento de Educação Especial (DEE), o Departamento de Educação Profissional (DEP) e a Coordenadoria de Apoio aos Diretores e Pedagogos (CADEP).

Mirandola (2014) demonstra também, nessa época, que o secretário da Educação optou por compor a equipe da SEED por profissionais vinculados às universidades públicas estaduais ou federais que defendiam uma linha teórica mais crítica. Nesse período, houve a realização de concursos públicos para professores e pedagogos e a ampliação de recursos nas escolas, como a implantação do Programa Paraná Digital, TV Multimídia, Programa Patrulha Escolar Comunitária, Programa Viva a Escola, o Projeto Fera e com Ciência, entre outros.

---

<sup>7</sup> A nova secretária da Educação, Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, é professora do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) desde 1979. Licenciada em Pedagogia pela UFPR, é doutora em Educação na área de História Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e mestre em Educação na área de Currículo pela UFPR. Desde 2003, ela exercia a função de superintendente de Educação da Secretaria de Estado da Educação (SEED).

Autora de vários livros e artigos na área, ela também realizou diversos trabalhos de extensão na UFPR, especialmente na área de capacitação dos professores das redes estaduais e municipais. Também foi coordenadora do Projeto Internacional da ONU na organização de políticas educacionais dos países africanos de língua portuguesa. Também foi coordenadora de programas de capacitação dos CAICs, CEIs, Prociência e Melhoria do Ensino da Educação Básica, todos vinculados ao Ministério da Educação.

Na área administrativa, Yvelise já assumiu os seguintes cargos: chefe do Departamento de Planejamento e Administração Escolar da UFPR; chefe da TV Educativa da UFPR; diretora do Centro de Assessoramento Pedagógico da UFPR; assessora das atividades de integração da educação básica e ensino superior; coordenadora de Extensão da UFPR e de pró-reitora de Extensão da UFPR. (PARANÁ, 2008).

Em 2004, por intermédio da Resolução n.º 1457/2004, que buscava melhorar a qualidade da educação pública relacionada à formação docente, criou-se a Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação e constituiu-se o Conselho de Capacitação, que seriam responsáveis pela formação continuada na rede pública estadual. Com a nova organização foram criados outros cursos de formação além das Semanas Pedagógicas, como Grupos de Estudos realizados aos sábados, Reuniões Pedagógicas realizadas de acordo com o calendário escolar, cursos e simpósios disciplinares ou modalidades de ensino. O Projeto Folhas foi uma proposta de formação com produção colaborativa procurava oportunizar ao professor a análise da concepção da disciplina e qual a influência para a prática docente.

Com o Projeto Folhas, nasceu o livro didático público utilizado na formação dos professores e estudantes. O livro didático público foi construído colaborativamente pelos professores da rede estadual de ensino e técnicos do DEM da SEED a partir da compilação do material produzido para o Projeto Folhas, com a orientação de professores das IES que confiaram no desafio de elaborar um material didático próprio do estado do Paraná.

O texto introdutório do livro didático público indica que a SEED buscou apresentar um material que articulasse o diálogo com a pesquisa e que fosse integralmente organizado pela rede pública. Na elaboração do livro didático, foram considerados e valorizados o “[...] conhecimento científico, filosófico e artístico, bem como a dimensão histórica das disciplinas de maneira contextualizada, ou seja, numa linguagem que aproxime esses saberes da sua realidade.” (SEED, 2006b, p. 6).

Outro destaque na formação de professores, durante a gestão de Roberto Requião, foi a implementação do PDE. Como aponta Jost (2010), o PDE foi formatado no início da gestão do governo de Requião e contou com a colaboração de gestores da SEED e representantes do Sindicato de Professores.

Após um período de debates e estudos, a proposta foi instituída pela Lei Complementar n.º 103/2004, seguida do Decreto n.º 4482/2005, do governador do Estado do Paraná, que implantou o PDE e da Resolução n.º 2007/2005 que tratou da formação continuada dos profissionais da Rede Estadual da Educação Básica por meio do Programa de Capacitação e da realização do PDE. Logo, em 2010 o Programa foi regulamentado pela Lei Complementar n.º 130/2010.

Cada legislação tratou a organização do PDE de formas diferenciadas. Contudo, como citado no Documento Síntese (PARANÁ, 2007b), o programa foi apresentado como uma política educacional ousada de formação continuada. Para tanto, foram ofertadas vagas em 17

áreas do conhecimento: Português, Matemática, Geografia, História, Ciências, Educação Física, Educação Artística, Física, Química, Biologia, Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Línguas Estrangeiras Modernas, Educação e Trabalho, Gestão Escolar, Educação Especial.

O PDE foi estruturado para que o participante pudesse progredir na carreira, dispor de tempo livre para aprofundamento da sua aprendizagem, assim como foi dispensado grande atenção para a formação contínua dos professores com finalidade na efetiva apropriação do conhecimento e a melhoria da qualidade da educação básica, como afirma o Documento Síntese (PARANÁ, 2007b).

Diferentemente da década de 1990, como apresenta Haddad (2016) com a função fragmentada dos especialistas na figura do supervisor escolar e orientador educacional, com a Lei Complementar n.º 103/2004, que trata do Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica, a nomenclatura dos especialistas em Pedagogia foi alterada para professor pedagogo, extinguindo os cargos de orientador educacional e supervisor de ensino.

Segundo Haddad (2016), a criação do cargo de professor pedagogo ocorreu pela reivindicação da categoria que buscou a inserção do pedagogo na carreira do professor para que este pudesse gozar dos mesmos direitos. Com a extinção das funções do supervisor escolar e orientador educacional, o professor pedagogo passou a ser o responsável pela organização do trabalho pedagógico, articulando questões relativas ao ensino e à aprendizagem. Diante disso, ao considerar o professor pedagogo como um dos participantes da formação do PDE, que com todas as contradições da sua prática pedagógica, o capítulo seguinte analisa o PDE como política pública de formação continuada no estado do Paraná e sua organização na formação do professor pedagogo.

## **2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR PEDAGOGO NO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (PDE)**

Ao discutir, no primeiro capítulo, o contexto histórico e social da formação continuada no Brasil, foi possível acompanhar como as políticas alinhadas aos interesses do mercado influenciaram na educação e, por consequência, na formação dos professores tanto na esfera federal quanto na estadual.

Apesar de os interesses dos grupos hegemônicos e organismos multilaterais ainda se configurarem com uma grande contribuição na elaboração das políticas na área educacional, nos anos 2000, no estado do Paraná foi criado o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Considerado como um programa inovador, ele procurou superar a fragmentação dos cursos de formação continuada ofertados de forma aligeirada, assim como propor uma formação que articulasse teoria e prática.

Ao considerar como objeto de estudo a formação continuada dos professores pedagogos, no PDE, os quais configuram um total de 24 profissionais vinculados aos NREs de Dois Vizinhos, Pato Branco e Francisco Beltrão que ingressaram no PDE na turma de 2016, faz-se imprescindível compreender a dimensão formativa da profissão.

Vale destacar que o curso de Pedagogia possui como característica principal a formação inicial para a docência. Entretanto, o licenciado também pode atuar como pedagogo escolar. Vale ressaltar que no Paraná o pedagogo escolar é denominado de professor pedagogo, cargo que incorporou os especialistas da educação e instituiu o pedagogo unitário.

Associado à formação do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico o PDE representou uma possibilidade de ruptura à fragilidade diagnóstica na formação inicial ou propiciada em outros cursos de formação continuada. Nesse contexto, o PDE teve a sua primeira turma em 2007. Em oito edições, o Programa formou um total de 15.201 professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM) de 53.887 Professores ou Especialistas da Educação que atuam na Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná, no ano de 2020, de acordo com dados do Consulta Escolas do Portal Dia a Dia Educação.

Cada turma vivenciou uma realidade marcada pelo contexto histórico e político em questão, refletiu significativamente na configuração e organização formativa, pois a escola está inserida dentro de uma sociedade capitalista, a qual requer que o trabalhador seja formado de acordo com seus interesses. As mudanças mais evidentes talvez estejam com a retomada das políticas de governo, aliadas aos organismos multilaterais no estado do Paraná,

que tiveram forte interferência na condução e organização na formação de professores, inclusive no PDE.

Em face de todo o contexto apresentado, o objetivo deste segundo capítulo é analisar como foram organizados os Planos de Formação Continuada, especificamente na Unioeste – Campus de Francisco Beltrão e na Unicentro – Campus de Guarapuava, em 2016. A análise procura revelar elementos formativos que estiveram presentes nos planos e como estes contribuíram para a formação do professor pedagogo, entendido como articulador do trabalho pedagógico.

## **2.1 Professor Pedagogo e a Formação Continuada: do especialista ao pedagogo multitarefas**

Para entender a passagem do especialista ao pedagogo multitarefas, faz-se necessário buscar na história do curso de Pedagogia como ocorreram as alterações no perfil profissional e na organização curricular. Isso porque as reestruturações do curso refletem as características próprias da formação e da atuação do pedagogo.

Historicamente, o curso de Pedagogia teve seu início pelo Decreto-lei n.º 1.190/1939, com o objetivo de formar bacharéis para os cargos técnicos. O estudante poderia receber o diploma de licenciado, mas para isso era preciso cursar mais um ano de Didática. Nesta configuração, o curso de Pedagogia apresentou a duração de três anos mais um. Sobre o Currículo do curso, Saviani (2008b, p. 29) descreve, que nos três primeiros anos, a composição tinha como base

1º ano: Complementos de matemática; história da filosofia; sociologia; fundamentos biológicos da educação, psicologia educacional.

2º ano: Psicologia educacional; estatística educacional; história da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar.

3º ano: Psicologia educacional; história da educação; administração escolar; educação comparada; filosofia da educação.

O modelo de currículo apresentado possuiu uma característica de formação de um perfil técnico para atuar em educação. Contudo, foi oportunizada ao estudante a opção de frequentar mais um ano de Didática, o qual concedeu a possibilidade de esse estudante ministrar aulas de filosofia, história e matemática nos cursos de nível médio após a conclusão do curso.

Em 1962, com o Parecer n.º 251 do Conselheiro Valmir Chagas, o curso recebeu nova normatização passou a ter um currículo obrigatório composto de cinco disciplinas e duas que o estudante deveria escolher entre uma relação de onze disciplinas. A grade obrigatória e optativa para o curso foi apresentada da seguinte forma:

[...] psicologia da educação; sociologia (geral e da educação); história da educação; filosofia da educação; e administração escolar. A lista das opcionais compreendia: biologia; história da filosofia; estatística; métodos e técnicas de pesquisa pedagógica; cultura brasileira; educação comparada; higiene escolar; currículos e programas; técnicas audiovisuais de educação; teoria e prática da escola média; e introdução à orientação educacional. (SAVIANI, 2008b, p. 42-43).

Percebia-se, então, a intenção de reformular os estudos pedagógicos com uma maior flexibilização no currículo, pois a distribuição das disciplinas ficou sob a responsabilidade das instituições formadoras. Porém, o curso manteve na estrutura a diferenciação entre licenciado e bacharel. Todavia, a divisão três mais um foi revogada, e o estudante da licenciatura poderia cursar as disciplinas concomitantemente com as disciplinas do bacharelado.

Prosseguindo, a Lei n.º 5.540/1968, que tratou da Reforma Universitária, no Art. 30 “[...] o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior [...]” (BRASIL, 1968, p. 7). E com o Parecer n.º 252/1969 ficou definido que a formação de professores e dos especialistas da educação seria realizada no curso de Pedagogia, e o estudante teria um único diploma de licenciatura.

O Parecer estabeleceu, no Art. 2º, o currículo mínimo para o curso de Pedagogia, composto pelas disciplinas dos fundamentos como “[...] a) sociologia geral; b) sociologia da educação; c) psicologia da educação; d) história da educação; e) filosofia da educação; f) didática.” (BRASIL, 1969, p. 114). Mais adiante, no Art. 3º, o texto do documento evidenciou quais disciplinas o estudante deveria cursar ao optar por uma das habilitações, sendo Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais.

Com base nas análises de Saviani (2008b), Silva (2011) e Libâneo (2010), referentes ao Parecer n.º 252/1969, tenta-se, nesse contexto, apresentar em que momento histórico surgiu a figura do pedagogo escolar, um profissional formado para a docência no ensino normal e para diferentes especialidades, ou seja, a formação do pedagogo especialista.

Mais tarde, na década de 1980, com o movimento de educadores como Saviani, Libâneo e Pimenta, ampliam-se as discussões sobre as propostas de educação no campo

pedagógico, ocorrendo, assim, a publicação da LDBEN n.º 9394/1996 e, em 2006, a homologação do Parecer do Conselho Nacional de Educação n.º 03/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia através da Resolução n.º 01/2006. Sobre as Diretrizes para o Curso de Pedagogia, Saviani (2012, p. 5) descreve:

Em resumo, o espírito que presidiu à elaboração das diretrizes curriculares nacionais do Curso de Pedagogia foi a consideração de que o pedagogo é um docente formado em curso de licenciatura para atuar na “Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”, conforme consta do artigo 2º e é reiterado no artigo 4º. Eis aí a destinação, o objetivo do Curso de Pedagogia.

Nas palavras do autor, existe uma contradição no texto das Diretrizes para o curso de Pedagogia, pois explicitou a necessidade de uma formação teórica sólida com base nos conhecimentos historicamente acumulados, mas, por outro lado, traz também com grande amplitude a necessidade de trabalhar os temas contemporâneos. Atender a essa abrangência curricular na formação do Licenciado em Pedagogia foi se constituindo um grande desafio para as IES.

Diante do contexto apresentado para a formação inicial é possível formar o Pedagogo como articulador do trabalho pedagógico? Saviani (2012) aponta que para construir o currículo do curso para atender à Resolução n.º 01/2006 é preciso buscar elementos da história articulados com as disciplinas que sustentam as teorias da educação como filosofia, sociologia, psicologia, e gestão escolar, didática, entre outras. Assim, poderá ser formado tanto o docente quanto o pedagogo para atuar como articulador no trabalho pedagógico. O autor indica que, além da formação inicial, é “[...] recomendável que, de modo especial para exercer as referidas funções no âmbito dos sistemas de ensino, sejam feitos estudos de aprofundamento, aperfeiçoamento e especialização em nível de pós-graduação.” (SAVIANI, 2012, p. 8).

Por outro lado, Franco (2011) reforça que não é mais possível manter uma única formação ao pedagogo, visto que este profissional pode atuar como especialista da educação ou na docência. Para a autora, o pedagogo docente deve ser formado em um curso capaz de contemplar toda a complexidade da função. Já o pedagogo escolar, que atua fora da sala de aula e que possui características próprias, poderá ser formado em cursos “[...] para tal fim, ou mesmo estudos de aprofundamento, voltado às duas vertentes: a do pedagogo e a do docente.” (FRANCO, 2011, p. 108).

Nesse cenário formativo do pedagogo escolar, o estado do Paraná na década de 1990 contava com a figura do supervisor escolar que tinha a função de supervisionar o trabalho do professor e o orientador educacional, que desenvolvia seu trabalho junto aos alunos. Haddad (2016) descreve que a função desempenhada pelos especialistas, nesse período, possuía relação direta com os interesses de mercado e atendiam à política vigente da época. Outro detalhe, também relatado pela autora, é que o supervisor escolar era escolhido pela direção da instituição de ensino, podendo ser professor de qualquer área.

Mais à frente, em 2000 uma nova legislação reorganizou as funções do supervisor escolar e do orientador educacional, identificando as duas funções como Equipe Pedagógica. Com essa nova configuração, as atribuições que antes eram desenvolvidas por duas pessoas passaram a ser executadas por uma única, como salienta Haddad (2016). Através do diálogo entre o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato) e a SEED para elaboração do Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica, a nomenclatura dos especialistas em Pedagogia para professor pedagogo foi alterada, entre outras pautas apresentada pela categoria.

[...] Assumia-se a defesa de um plano de carreira único para garantir a unidade da categoria e os benefícios e reajustes iguais para os professores e pedagogos, entre eles a aposentadoria especial para pedagogos aos 25 anos de trabalho, como no caso dos professores. Com a Reforma da Previdência de 1998, instituída no governo de Fernando Henrique Cardos – a PEC 33 (Proposta de Emenda Constitucional 33) –, os especialistas em educação haviam perdido a aposentadoria especial aos 25 anos de trabalho. E, segundo a Professora Marlei, se os pedagogos continuassem no Plano de Carreira como especialistas em educação, perderiam seus direitos. (HADDAD, 2016, p. 101-102).

Com o intuito de preservar os direitos conferidos aos docentes, a alternativa foi suprimir as funções de supervisor e orientador, criando, no plano de carreira, a função do professor pedagogo. O debate junto a várias esferas políticas foi propulsor para a elaboração da Lei Complementar n.º 103/2004, que trata do Plano de Carreira dos Professores, publicada em Diário Oficial de 15 de março de 2004. Esta trouxe algumas mudanças para a função do pedagogo escolar, conforme descrito nos Artigos 2º, 33º e 39º

Art. 2º. Integram a Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica os profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem 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 as de direção, coordenação, assessoramento, supervisão, orientação, planejamento e pesquisa, atuando na Educação Básica, nos termos da Lei Complementar n.º

7, de 22 de dezembro de 1976, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado do Paraná.

Art. 33º. Os cargos de Professor e Especialista de Educação, que compõem o Quadro Próprio do Magistério da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, ficam transformados em cargos de Professor, sendo que os ocupantes dos referidos cargos ficam enquadrados no presente Plano de Carreira do Professor, obedecidos os critérios estabelecidos nesta Lei.

Art. 39º. Ficam considerados em extinção, permanecendo com as mesmas nomenclaturas, os cargos de Orientador Educacional, Supervisor Educacional, Administrador Escolar na medida em que vagarem, assegurando-se tratamento igual ao que é oferecido ao Professor, inclusive o direito ao desenvolvimento na carreira, para aqueles que se encontram em exercício. (PARANÁ, 2004a, p. 1; 7).

Nesse contexto, a SEED publicou o Edital n.º 37/2004 referente ao concurso público para suprir a demanda de professor pedagogo. Nesse primeiro concurso, foram disponibilizadas 3044 vagas para o cargo de professor pedagogo do QPM, área de atuação de professor pedagogo na Educação Básica.

O edital em questão também contemplou a relação de atividades que seriam desenvolvidas pelo professor pedagogo, entre elas a necessidade do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico e muitas outras atribuições como coordenar e acompanhar a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano de Ação da Escola e Proposta Pedagógica Curricular. Organizar e coordenar as reuniões pedagógicas, grupos de estudos e participar da elaboração do projeto de formação continuada de todos os profissionais da escola. Acompanhar o trabalho desenvolvido pelo coletivo dos profissionais, orientar os professores sobre a elaboração dos planejamentos, propor novas metodologias, organizar a hora-atividade de professores. Assessorar os professores sobre o processo avaliativo, recuperação de estudos, dificuldades de aprendizagem, promover projetos para estimular a interação escola-comunidade (PARANÁ, 2004b), e muitas outras que integram o trabalho do professor pedagogo.

Outros concursos foram realizados para suprir a demanda das escolas, e em cada processo seletivo ocorreram alterações na relação de atividades. Contudo, como descreve Haddad (2016), o trabalho do professor pedagogo não se limita ao que traz os editais. Muitas ações são evidenciadas no dia a dia escolar, as quais podem envolver a “[...] indisciplina de alunos, a violência, a falta de professores, o atendimento aos pais, uniforme de alunos, chegadas com atraso, tarefas escolares, bilhetes aos pais [...]”. (HADDAD, 2016, p. 111).

A criação do cargo do professor pedagogo, na sua origem, teve como princípio a intencionalidade de desenvolver o trabalho pedagógico na perspectiva de um pedagogo unitário. Porém, na prática, o profissional passou a desenvolver uma extensiva lista de

atividades no âmbito escolar. Nesse sentido, Kuenzer (2002) já indicava que não é suficiente apenas substituir os especialistas da educação pelo pedagogo unitário, pois a escola está inserida em uma sociedade capitalista, a qual requer que a escola ofereça uma formação técnica e política na forma de disciplinamento, voltada às competências e habilidades do trabalhador.

Kuenzer (2002) aponta que um dos desafios para superar a fragmentação na função do pedagogo é buscar a unitariedade no campo da formação, assim como a formação continuada deve emergir do contexto escolar para que tenha sentido e que possibilite o enfrentamento dos desafios do cenário educacional.

Sobre a formação continuada dos professores no estado Paraná com base na nova concepção apresentada no Plano de Carreira por meio da Lei Complementar n.º 103/2004, foi estruturado o PDE para que o participante pudesse progredir na carreira, dispor de tempo livre para aprofundamento da sua aprendizagem. Também foi dispensada grande atenção para a formação contínua dos professores com finalidade na efetiva apropriação do conhecimento e a melhoria da qualidade da educação básica, como afirma o Documento Síntese. (PARANÁ, 2007b).

Conforme disponibilizado nas plataformas oficiais da SEED no ano de 2020, a Rede Estadual de Ensino do estado do Paraná contava com os seguintes números de professores pedagogos.

Quadro 1 – Número de Professores Pedagogos da Rede Estadual de Ensino do Paraná – (dez. 2020)

<b>Orientador educacional (concursado no cargo de orientador)</b>	<b>Supervisão de Ensino (concursado no cargo de supervisor)</b>	<b>Professor pedagogo (concursado no cargo de Professor Pedagogo)</b>	<b>Total</b>
312	139	6216	6.667

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Paraná (2020a).

O quadro demonstra que, em 2020, a Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná contava com um total de 6.667 professores pedagogos do QPM. Neste total estão professores concursados como Orientador Educacional ou Supervisor de Ensino, os quais foram enquadrados no cargo de professor pedagogo pela Lei Complementar n.º 103/2004. Em seguida, como forma de aproximar o campo de pesquisa, o quadro abaixo exhibe o total professores pedagogos vinculados aos Núcleos Regionais de Educação de Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco, no ano de 2020.

Quadro 2 – Número de Professores Pedagogos nos Núcleos Regionais de Educação de Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco (dez. 2020)

Núcleos	Orientador educacional (concursado no cargo de orientador)	Supervisão de Ensino (concursado no cargo de supervisor)	Professor pedagogo (concursado no cargo de Professor Pedagogo)	Total
Dois Vizinhos	00	01	73	74
Francisco Beltrão	01	00	194	195
Pato Branco	04	06	206	216
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>07</b>	<b>473</b>	<b>485</b>

Fonte: Elabora pela autora a partir de Paraná (2020a).

Os três NREs da Região Sudoeste somam 485 professores pedagogos, 7,27% do total do estado. Desse total, 74 pertencem ao NRE de Dois Vizinhos, 195 ao NRE de Francisco Beltrão e 216 ao NRE de Pato Branco.

Ao trazer as informações com foco na formação continuada, o próximo quadro apresenta o total de vagas disponibilizadas nas oito edições do PDE, com destaque para o número de professor pedagogo. Embora a finalidade da pesquisa seja o professor pedagogo, apresentam-se no quadro indicações sobre os professores concluintes do PDE na área da Educação Especial e Gestão Escolar. Justifica-se a presença desse em razão de que o pedagogo também pode ser concursado na área da Educação Especial devido a característica da formação inicial ou cursar o PDE na área da Gestão Escolar pela amplitude da oferta das vagas. Entretanto, a alusão aos professores concluintes nas áreas de Educação Especial e Gestão Escolar é somente para demonstrar que outros professores pedagogos podem ter concluído o PDE nessas áreas, mas que nesse momento não são objeto de pesquisa.

Quadro 3 – Vagas ofertadas por ano de Edição e Concluintes do Programa

Ano	Vagas	Geral de Vagas para Pedagogia	Quantidade da Área de Pedagogia Concluintes	Quantidade da Área da Educação Especial Concluintes	Quantidade da Área da Gestão Escolar Concluintes	Demais Áreas do Currículo Concluintes
2007	1200	145	130	53	53	899
2008	1200	180	195	67	65	925
2009	2401	373	372	95	105	1830
2010	2400	385	380	92	95	1778
2012	2000	192	170	52	58	1489
2013	2000	185	175	73	73	1620
2014	2000	170	164	98	113	1581
2016	2000	218	202	154	108	1360
<b>Total</b>	<b>15201</b>	<b>1848</b>	<b>1788</b>	<b>684</b>	<b>670</b>	<b>11482</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Paraná (2019).

Os dados disponíveis demonstram que, para as edições de 2007 e 2008, houve um número menor de vagas ofertadas em cada edital para o ingresso no PDE, fato que reduziu também as vagas por área, como, por exemplo, em 2007 foi ofertado 145 vagas para Pedagogia com 130 concluintes. Já, para o ano de 2008, ocorreu uma pequena alteração no mapa de vagas, com 180 para ingresso e ao final 195 Pedagogos foram certificados, essa diferença no número de concluintes justifica-se pelo fato de que 15 professores pedagogos do ano de 2007 concluíram os estudos com a turma do PDE de 2008. Nos anos que seguiram, 2009 e 2010, a quantidade de vagas para ingresso duplicou, ocasionando assim um aumento significativo de acesso ao programa. Em 2009 o quadro apresenta 385 vagas para Pedagogia com 372 concluintes na mesma edição, para 2010, 385 vagas e 380 Pedagogos concluintes.

Apesar do número expressivo de vagas nos anos de 2009 e 2010, com a Regulamentação do PDE, pela Lei Complementar n.º 130/2010, que estabeleceu no seu Art. 7º, Parágrafo único, “A SEED estabelecerá e conduzirá o Processo Seletivo, assegurando a oferta mínima de 3% do número de cargos efetivos do Quadro Próprio do Magistério – QPM anuais para ingresso no Programa [...]” (PARANÁ, 2010, p. 2-3), de tal modo que nas edições de 2012 a 2016, foram divulgadas 2000 vagas em cada etapa. Ao subtrair a quantidade de vagas, conseqüentemente o número de pedagogos que adentraram ao programa também foi menor, como consta no estudo realizado.

Diante do exposto, ao considerar os 6.667 professores pedagogos atuando, 1788 concluíram o PDE no período de 2007 a 2016, isso significa uma porcentagem de 26,81% certificados pelos Programa. Portanto, ao tentar representar um recorte da totalidade do que expressa o PDE enquanto Programa de Formação Continuada, nesse momento é relevante situar a discussão no campo da pesquisa, contemplando dados do Sudoeste do Paraná, mais especificamente dos NREs de Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco, dispostos no quadro a seguir.

Quadro 4 – Quantidade de Professores Pedagogos concluintes do PDE nos Núcleos Regionais de Educação de Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco

Ano	Concluintes no Paraná	NRE de Dois Vizinhos	NRE de Francisco Beltrão	NRE de Pato Branco	Total de Concluintes nos três NREs
2007	130	00	01	03	04
2008	195	01	03	04	08
2009	372	04	08	11	23
2010	380	03	09	13	25
2012	170	01	04	02	07
2013	175	02	06	02	10
2014	164	04	06	07	17
2016	202	11	07	06	24
<b>Total</b>	1788	26	44	48	118

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Paraná (2019).

O quadro acima demonstra que nas oito edições do PDE, no estado do Paraná, 1.788 professores pedagogos, do QPM, foram certificados. Deste total, 26 pertencem ao NRE de Dois Vizinhos, 44 ao NRE de Francisco Beltrão e 48 ao NRE Pato Branco, totalizando 118 professores pedagogos nas três Regionais de Educação, ou seja, 24,33% do total de 485 professores pedagogos que atuavam na Rede Estadual de ensino no ano de 2020 no três NREs. Na última edição do PDE de 2016, a porcentagem de concluintes nos NREs da Região Sudoeste foi de 11,88% em comparação aos 202 certificados pelo Programa, no estado.

Desse modo, ao analisar, dentro de uma totalidade que é número de professores pedagogos em efetivo exercício na Rede Estadual de Ensino, concebe-se que o número de concluintes do PDE, nas edições de 2007 a 2016, não constitui a totalidade do universo de professores pedagogos. Especificamente nos NREs de Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco, os professores pedagogos concluintes do PDE totalizam uma parcela pequena do grupo de professores pedagogos em atuação no ano de 2020.

Entretanto, desde a implementação o PDE certificou um total de 15.201 professores do QPM, um número expressivo de professores tem participado do programa, configurando um momento significativo na carreira. Isso porque a formação continuada oportunizou o retorno às instituições de educação superior, contato com pesquisa e teoria que fundamentam a prática pedagógica e a elaboração de materiais que pretendem sanar possíveis problemas diagnosticados na prática educativa

Contextualizar e investigar a formação inicial do pedagogo, assim como quantificar o número de professores pedagogos que ingressaram e concluíram a formação no PDE, suscitou outras questões para o debate. Por exemplo, a necessidade de analisar a intenção do grupo que

idealizou e criou o programa, bem como identificar por que, no decorrer das suas oito edições, ocorreram algumas mudanças, tal como no número de vagas. Entender a constituição do PDE também resgata a discussão relacionada ao contexto histórico, político e social, para assim compreender o que ocasionou o desmonte de um programa na magnitude do PDE.

## **2.2 O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE): o desmonte de uma grande proposta**

No segundo governo de Roberto Requião de Mello e Silva, nos anos 2000, por meio de pesquisas realizadas pelo “[...] Grupo de Trabalho (GT 08 – Formação de Professores) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) [...]” (PARANÁ, 2007b, p. 12), que constataram a fragmentação dos cursos de formação continuada, a SEED/PR propôs a implementação do PDE em parceria com a SETI, com a intencionalidade de articular a teoria com a prática. A criação de um programa no formato do PDE contrariou os programas de formação em larga escala, de forma isolada, como apontado no Documento Síntese do Programa:

[...] a grande crítica aos programas de Formação Continuada de professores no Brasil é justamente a de considerar que o conjunto dos professores se encontra sempre nos mesmos patamares de formação e de experiência profissional, sendo atendidos por meio de políticas e ações isoladas e fragmentadas. Em alguns casos, a progressão funcional (o avanço na carreira) acontece pela simples somatória de cursos/atividades de baixíssima carga horária e, principalmente, com oferta de cursos com conteúdos definidos de forma centralizada, desconsideradas as reais necessidades da demanda de conhecimento teórico-prático dos professores das escolas. (PARANÁ, 2007b, p. 13-14).

A proposta foi instituída a partir de Lei Complementar n.º 103/2004, onde, no Art. 11, referenda que o professor, para obter promoção na carreira, deveria possuir Certificação no PDE. As legislações seguintes trataram de organizar a estrutura do programa e definir seu objetivo como descrito no Decreto n.º 4482/2005, o qual implanta o PDE e disciplina a promoção e progressão do professor.

O Decreto n.º 4482/2005 estabeleceu, no seu Art. 1º, § 1º, que “o PDE tem como objetivo o aperfeiçoamento permanente e a qualificação sistemática do professor da Rede Estadual [...] como meta da melhoria do processo ensino-aprendizagem nas escolas públicas estaduais.” (PARANÁ, 2005, p. 1). Ainda, no Art. 1º, § 3º é evidenciado que a formação dos professores será realizada no formato presencial e a distância “[...] em programas de pós-

graduação de instituições de ensino superior e que considere a experiência profissional do professor [...].” (PARANÁ, 2005, p. 1).

A legislação de 2005 tratou de outras questões, além de criar o Conselho do PDE que ficaria responsável pela gestão do programa. Para assessorar o Conselho, foi instituído o Grupo de Apoio Técnico Administrativo, composto por funcionários públicos. A metodologia de ensino, de acordo com o Decreto n.º 4482/2005, era de que o professor deveria desenvolver a pesquisa, cursar disciplinas nas instituições de ensino superior, propor estudos independentes ou produções científicas sob a supervisão do orientador na IES. Ao final, para ser certificado, o professor deveria apresentar e defender seu trabalho para uma banca examinadora formada “[...] por professores orientadores *ad hoc*, cadastrados no Conselho do PDE [...].” (PARANÁ, 2005, p. 2).

Diante disso, a primeira seleção para o PDE ocorreu em 2006 e foi regida pelo Edital n.º 168/2006a-DG/SEED. O processo foi organizado pela Coordenadoria de Processos Seletivos da Universidade Estadual de Londrina (COPS/UEL), que contou com duas etapas compostas por uma prova objetiva e de redação, e uma etapa de prova de títulos. Para o seletivo de 2006, foram disponibilizadas 1.200 vagas aos professores do QPM da Rede Estadual de Ensino, divididas em 17 áreas do conhecimento.

Para a constituição do PDE, o Documento Síntese de 2017 contemplou os fundamentos para a organização do Programa, sua primeira versão foi publicada em março de 2007 intitulada “Uma nova política de Formação Continuada e Valorização dos Professores da Educação Básica da Rede Pública Estadual”. O documento foi elaborado pela SEED na gestão de Maurício Requião de Mello e Silva, o qual contava com a colaboração de Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde na Superintendência da Educação e Simone Rebello Bergmann na Coordenação Estadual do PDE. A SETI, na época, estava sob o comando e Lygia Lumina Pupatto, que contava com José Tarcísio Pires Trindade na Coordenação de Ensino Superior.

A parceria entre SEED e SETI foi ressaltada com enorme importância no Documento Síntese de 2007. (PARANÁ, 2007b). Nessa época, estavam envolvidas a Universidade Estadual de Londrina (UEL), a Universidade Estadual de Maringá (UEM), a Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), como também a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR). O PDE na sua origem vislumbrava uma formação sólida por meio do retorno do professor à

universidade com uma proposta de componentes curriculares organizados de maneira a não fragmentar o processo formativo.

Muitas vezes, os cursos ofertados aos professores naquele período atendiam às pretensões mais urgentes de um grupo dominante ou respondiam “[...] às demandas do mercado. Daí a importância de nossa parceria com as universidades, cuja função precípua é a relação com a produção do saber, indissociada do ensino e da pesquisa.” (PARANÁ, 2007b, p. 7). A relação entre a Educação Básica e o Ensino Superior foi compreendida como uma Formação Continuada em Rede, com objetivo de estimular mudanças

[...] tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, tais como: redimensionamento das práticas educativas, reflexão sobre os currículos das Licenciaturas e sua avaliação e demais discussões pertinentes. Esse novo modelo de Formação Continuada também objetiva fortalecer a articulação entre os dois níveis educacionais, ou seja, entre a Educação Básica e o Ensino Superior. (PARANÁ, 2007b, p. 13).

O Documento Síntese de 2007 expressou anseios, perspectivas e os pressupostos teóricos assumidos pela equipe da SEED que idealizou o programa, com a anuência dos representantes da APP-Sindicato. O documento explicita que o programa começou em 2007 “[...] para produzir progressões na carreira e melhoria na qualidade da educação oferecida a milhares de crianças, jovens e adultos das escolas públicas do Paraná.” (PARANÁ, 2007b, p. 7). Diante disso, o programa buscava alcançar:

- 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. (PARANÁ, 2007b, p. 12-13).

Com objetivo bem definidos, o professor, ao iniciar suas atividades no PDE, deveria elaborar um Plano de Trabalho em parceria com seu professor orientador da universidade. O objetivo do Plano era projetar uma intervenção na prática de ensino, a qual deveria ser organizada a partir de três momentos identificados como “[...] proposta de estudo, a elaboração de material(is) didático(s) e a coordenação de Grupo(s) de Trabalho em Rede.” (PARANÁ, 2007b, p. 14).

Para materializar as atividades desenvolvidas, o professor participante do PDE deveria elaborar, no primeiro semestre, um Projeto de Intervenção Pedagógica. No segundo semestre, o Material Didático-pedagógico para subsidiar a sua prática pedagógica ao retornar à escola no terceiro semestre para implementação junto ao público-alvo escolhido. Ainda, o professor deveria socializar as suas produções, colaborativamente, com os demais professores da Rede Estadual por meio do GTR. Para finalizar, a atividade do quarto semestre era a produção de um artigo com os resultados de todo o processo.

Os fundamentos políticos e pedagógicos do programa explicitavam a necessidade de organizar estudos que considerassem os pressupostos teóricos que fundamentam as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e que foram elaboradas pela SEED, tomando como referência

[...] a) base disciplinar, com ênfase na relação entre os conteúdos científicos de referência e os saberes escolares das disciplinas que compõem a matriz curricular; b) a não adoção da concepção teórico-metodológica dos PCNs (que se fundamentam nos quatro pilares da UNESCO: aprender a aprender; aprender a ser; aprender a viver com; e aprender a fazer); e da pedagogia das competências. (PARANÁ, 2007b, p. 15-16).

Tal direcionamento pode ser justificado pela opção teórico-metodológica, que organizava o trabalho educativo assumido no estado do Paraná, na primeira gestão do governador Roberto Requião de Mello e Silva por meio do Currículo Básico e, de modo mais evidente, na sua segunda gestão. Diante de um contexto histórico de formações ofertadas aos professores, sem análise das práticas vivenciadas e, muitas vezes, desvinculadas do trabalho pedagógico, em 2003 o secretário Maurício Requião e a Superintendente da Educação Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde objetivaram resgatar a característica da escola da Rede Pública de Ensino do estado do Paraná, que na concepção do grupo era [...] ensinar, dar acesso ao conhecimento, para que todos, especialmente os alunos das classes menos favorecidas, possam ter um projeto de futuro que vislumbre trabalho, cidadania e uma vida digna.” (PARANÁ, 2008b, p. 7).

Assim, ao aliar a formação continuada aos documentos orientadores do currículo, elaborados pela Rede Estadual de Ensino, expressou a articulação com a concepção teórica assumida pela SEED, que tinha como base a pedagogia histórico-crítica. Nas palavras de Saviani (2008a), a pedagogia histórico-crítica é traduzida como o esforço de entender a educação com base no materialismo histórico, que compreende a história a partir da determinação das condições materiais objetivas.

Com a publicação do Documento Síntese, que explicitou a concepção de formação assumida pelo PDE com base em um projeto de educação para o estado do Paraná, após a realização do processo seletivo, a Resolução n.º 1.905/2007 normatizou a operacionalização da sua primeira turma, que teve início em abril de 2007, com uma carga horária de 952 horas distribuídas em quatro períodos. Para participar do programa, o professor teria afastamento de 100% das suas atividades no primeiro ano de participação e 25% no segundo ano.

Para o desenvolvimento do PDE, algumas funções foram identificadas de acordo com a Resolução n.º 1.905/2007, entre elas o coordenador do PDE nas IES, o professor orientador IES, o professor participante de Grupo de Trabalho em Rede e os representantes do PDE no NRE. Os professores participantes do PDE tinham como uma das atribuições orientar uma formação on-line, denominada Grupo de Trabalho em Rede (GTR). A formação era composta por até 37 professores da Rede Estadual de Ensino e com a finalidade de criar um momento de “[...] análise e discussão do objeto de estudo, aprofundamento teórico-metodológico e produção colaborativa de material didático [...]” (PARANÁ, 2007c, p. 584).

Além do GTR, a Resolução n.º 1.905/2007, no seu Artigo 18 descreve as atribuições do Representante do PDE no NRE, as quais seriam desenvolvidas por um professor da Equipe Pedagógica e outro professor que atuasse na Coordenação Regional de Tecnologia Educacional (CRTE), nos Núcleos Regionais de Educação. Os representantes do PDE nos NREs desenvolveriam algumas atividades como

- [...] IV. Participar das atividades do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE.
- V. Auxiliar na organização das atividades realizadas no âmbito dos estabelecimentos de ensino de jurisdição do NRE.
- VI. Mobilizar os diretores dos estabelecimentos de ensino de sua jurisdição, mantendo-os informados e envolvidos em todas as atividades, tanto na utilização de espaço físico e dos recursos tecnológicos, como no apoio às atividades pedagógicas do Programa. (PARANÁ, 2007c, p. 585).

O PDE foi sendo construído e reconstruído durante a sua trajetória. Em junho de 2007d, a SEED divulgou a Instrução n.º 04/2007 que tratou da participação dos professores com título de mestre ou doutor no programa. A partir desta Instrução o professor com titulação apresentada e aceita passou a ser chamado de Professor PDE Titulado, o qual teve a possibilidade de optar por cursar os dois anos do programa ou ter uma organização curricular própria para a sua formação, com uma carga horária reduzida.

Com uma turma participando da formação continuada, a Equipe Gestora do PDE no mesmo ano organizou um novo processo seletivo, por meio do Edital n.º 237/2007-

DG/SEED. O edital para composição da turma de 2008 seguiu basicamente as mesmas regras de seleção da turma de 2007, contudo ocorreu uma alteração no quadro de vagas. (PARANÁ, 2007e).

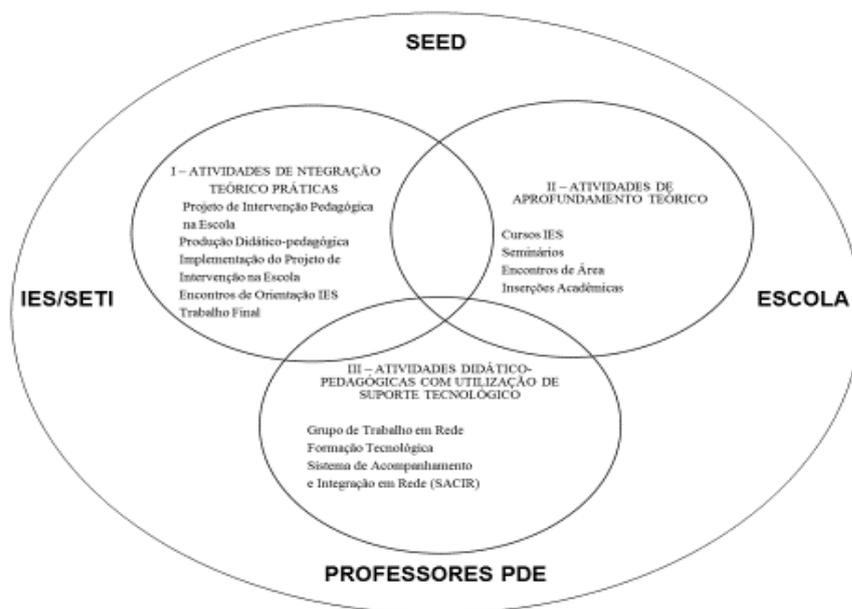
Cada turma do PDE foi normatizada por uma nova resolução e o Documento Síntese passava por ajustes com objetivo contemplar as orientações pedagógicas. Nesse sentido, a turma de 2008 foi regida pela Resolução n.º 4341/2007, que definiu, no Artigo 9º, parágrafo 1º, as atribuições de cada participante do programa, conforme apresentado a seguir.

§ 1º Das definições:

- I. Professor PDE – é o professor do Quadro Próprio do Magistério (QPM) que ingressou no Programa por meio do Teste Seletivo;
- II. Professor Titulado – é o professor PDE que possui a titulação de mestre ou doutor, reconhecida pela CAPES, e que optou por realizar o PDE em um ano;
- III. Coordenador do PDE nas IES – é o responsável pela execução do PDE na Instituição;
- IV. Professor Orientador IES – é o responsável pela orientação do Professor PDE na Instituição;
- V. Representante do PDE no NRE – é o responsável, administrativa e gerencialmente, pelo PDE no NRE. (PARANÁ, 2007a, p. 4).

Definida as funções de cada ator do PDE, o “Documento Síntese” da turma de 2008 abordava de forma mais sintética as orientações pedagógicas, as quais perpassaram pelos objetivos e descreveram as atividades que deveriam ser desenvolvidas pelos professores com base no plano integrado de formação. Nesse ano, o plano integrado foi estruturado e identificado a partir de três eixos, distribuídos nos quatro períodos do programa, para melhor visualização a SEED elaborou um quadro demonstrativo das atividades.

Figura 1 – Plano Integrado de Formação



Fonte: Paraná (2008a, p. 7).

A figura ilustra as instituições e os professores participantes do PDE. O objetivo era a atuação de forma colaborativa e integrada, desenvolvendo as atividades descritas para os quatro períodos, ou seja, os três eixos do PDE que são as atividades de pesquisa, atividades de aprofundamento teórico e as atividades didático-pedagógicas com a utilização do suporte tecnológico se complementavam e se articulavam.

Ao analisar os documentos, constatou-se que ocorreram debates entre a APP-Sindicato e a SEED. Após a constituição das turmas do PDE de 2007 e 2008, a APP-Sindicato entregou à SEED a pauta estabelecida para a categoria. Esta continha várias sugestões sobre a constituição de uma nova turma para o ano de 2009. De acordo com a APP-Sindicato, foi solicitado, entre outras questões, que o PDE fosse regulamentado por lei e tivesse a garantia de duas mil vagas anuais.

Nesse contexto, a SEED publicou, em março de 2009, o Edital n.º 35/2009 – DG/SEED com uma nova proposta de seleção, entre elas a quantidade de duas mil vagas, distribuídas entre as dezessete áreas. A seleção dos participantes foi através da análise da ficha funcional do professor, a qual contém os cursos realizados, como também a entrega de um pré-projeto avaliado por uma banca definida pela Coordenação Estadual do PDE.

O Edital n.º 35/2009 explicitava também que o pré-projeto deveria envolver temas referentes ao “[...] o processo de ensino-aprendizagem ou de gestão escolar, de acordo com a área escolhida, [...] de aplicação viável na rede pública, visando a melhoria da educação

básica por meio da qualificação de professores, alunos ou gestores.” (PARANÁ, 2009a, p. 3). O professor deveria optar por uma área de estudo escolhida para desenvolver sua pesquisa. Especificamente para a área de Pedagogia, o edital apresentava as seguintes áreas:

1. Organização do trabalho pedagógico na escola: dimensões administrativas e pedagógicas
2. Fundamentos políticos e política educacional
3. Formação de professores e Pedagogia
4. O projeto político-pedagógico como expressão da política pedagógica da escola e do trabalho coletivo
5. História da educação no Brasil. (PARANÁ, 2009, p. 25-26).

Com a publicação do Edital n.º 35/2009 – DG/SEED, uma nova reunião entre a SEED e a APP-Sindicato foi organizada. Vários assuntos da pauta foram discutidos, entre eles a publicação do edital com os novos critérios para seleção do PDE, o qual não atendia à expectativa do sindicato, pois a representação sindical “[...] vinha defendendo a realização de provas, como ocorreu no último processo de seleção. No entanto, alegando problemas de dificuldades no processo de licitação das provas, a SEED optou por outro processo.” (APP-SINDICATO, 2009a, s.p.).

Com essa nova organização na seleção mediante a análise dos pré-projetos, muitos professores perceberam que foram prejudicados na forma como foi conduzido o seletivo para o PDE de 2009. Diante disso, a APP-Sindicato (2009b) solicitou à SEED que os recursos referentes ao processo seletivo deste ano fossem analisados, fato que gerou uma ampliação de 400 vagas para a turma do PDE.

É importante contextualizar que, em 2009, a SEED também passou por uma reorganização. Assumia como secretária da pasta a professora Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde. Nesse contexto de mudança, foi publicada a Resolução n.º 1670/2009, que normatizou as atividades da turma do PDE de 2009 e 2010, com basicamente a mesma estrutura das resoluções das turmas anteriores. (PARANÁ, 2009b).

Entretanto, o processo seletivo para a turma de 2010 que foi conduzido pelo Edital n.º 41-DG/SEED, contemplou os mesmos critérios de ingresso estabelecidos para a turma de 2009, mas apresentou algumas mudanças quanto às áreas de estudo para Pedagogia, as quais seguem:

1. Organização do trabalho pedagógico na escola pública: a legislação educacional brasileira e paranaense.
2. Projeto político-pedagógico e concepções educacionais.
3. Pressupostos histórico-políticos e legais de currículo: implicações no planejamento curricular e no trabalho docente.

4. Fundamentos históricos e conceituais de ensino, aprendizagem e avaliação da aprendizagem escolar.
5. A legislação educacional brasileira na perspectiva da organização do trabalho pedagógico.
6. O papel do pedagogo na organização e mediação do trabalho pedagógico da escola pública.
7. A produção e utilização de materiais didático-pedagógicos como recurso de aprendizagem.
8. O uso de tecnologias na organização e implementação do trabalho pedagógico.
9. A função social da escola e a articulação do trabalho pedagógico entre os diferentes segmentos no âmbito escolar. (PARANÁ, 2010a, p. 6).

Com mudanças ocorrendo a cada processo seletivo, em 2010 o PDE passou a ser uma política pública de estado regulamentado pela Lei Complementar n.º 130/2010. A legislação consolidou algumas ações que já estavam vigentes no PDE como os dois anos de duração, 100% de afastamento das atividades laborais, no primeiro ano de ingresso, para que o professor pudesse participar integralmente das atividades formativas ofertadas pelas IES e NREs, elaborasse o Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola e o Material Didático com base no problema identificado na sua prática pedagógica o qual mereceria intervenções. No segundo ano do programa, o afastamento seria de 25%, período destinado à Implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola por meio da utilização do material didático. E, para finalizar o processo formativo, ainda no segundo ano, o professor participante do PDE deveria produzir o Artigo Final, documento que apresente o fechamento das atividades desenvolvidas no programa.

Diante de todo o contexto, ao estudar os dados do PDE, Silva (2009) descreve que, nas edições de 2007 a 2009, o programa manteve sua autonomia financeira e pedagógica, sem intervenções de organizações financeiras internacionais como o BM. O modelo de gestão, na época, se colocava contrário às políticas neoliberais do sistema capitalista de formação de professores para a lógica do mercado. Os responsáveis pela gestão pedagógica, segundo o autor, foram os professores da Rede Estadual de Ensino e as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). Já a gestão financeira se deu com base nas “[...] receitas públicas – que no Paraná corresponde a 30% da arrecadação com impostos, compreendida as transferências constitucionais.” (SILVA, 2009, p. 4279).

Silva (2009) destacou também que apoio financeiro dado ao PDE subsidiou as despesas de afastamento e deslocamento dos professores participantes do programa como também para o pagamento dos professores orientadores, coordenadores do PDE nas IES, cursos, materiais e demais atividades desenvolvidas nas universidades parceiras do programa.

Como um dos objetivos era garantir ao professor tempo reservado para os estudos e para participar das formações ofertadas pelas universidades, o professor era afastado das suas funções na escola com a sua remuneração mensal preservada, sendo substituído por outro profissional ou docente.

Porém, com o fortalecimento da política neoliberal no governo do Paraná, com a posse do governador Carlos Alberto Richa em 2011, a educação passou a fazer parte de um Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do estado do Paraná, que tomou como referência as Metas do Governo para o período de 2011 a 2014 e o Plano Plurianual, que compreendeu o período de 2012 a 2015. Para a educação, foram apresentados os programas Renova Escola com o objetivo da melhoria da infraestrutura física das escolas, o Sistema de Avaliação da Aprendizagem com finalidade de coletar evidências para o planejamento pedagógico e o Programa Formação em Ação com o propósito de oportunizar “[...] aperfeiçoamento profissional” (IPARDES, 2012b, p. 16) aos professores e técnicos da educação. A formatação do Programa de Formação em Ação estabeleceu algumas estratégias para atingir o seu objetivo, identificadas no quadro a seguir.

Quadro 5 – Estratégias do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná para a Formação Continuada de Professores

<b>Estratégias</b>	<b>Resultados Preliminares</b>
<b>Realização de oficinas de atualização dos conhecimentos e práticas para professores e técnicos da educação</b>	Aperfeiçoamento a atualização do conhecimento para professores e técnicos em oficinas de 8 horas semestrais
<b>Oferta do PDE</b>	Aprofundamento do conhecimento teórico, metodológico e científico
<b>Realização das atividades do PDE</b>	Aprofundamento do conhecimento didático e de uso de tecnologias
<b>Implementação do Projeto do PDE na escola</b>	Disseminação em sala de aula, do conhecimento adquirido
<b>Produção científica e didático-pedagógica do PDE</b>	Articulação entre a teoria e a prática

Fonte: Elaborado pela autora a partir de IPARDES (2012b).

Os estudos do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES) iniciaram em novembro do ano de 2011 e os programas que compõem o Projeto

Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná, “de iniciativa do Governo do Estado, por meio da Secretaria de Estado do Planejamento e coordenação Geral (SEPL/CDG) é objeto de acordo bilateral com o Banco Mundial.” (IPARDES, 2012c, p. 3).

Nesse contexto, de início de gestão de governo e estudos, a SEED não propôs a constituição de uma turma para o programa no ano de 2011. O primeiro edital, após o PDE, a ser regulamentado como política pública pela Lei Complementar n.º 130/2010 foi publicado em novembro de 2011. O Edital n.º 66/2011 – DG/SEED foi executado pela SEED e indicava que os professores selecionados iniciariam suas atividades a partir de fevereiro de 2012 (PARANÁ, 2011a).

Algumas novidades foram explicitadas no processo de 2011, como a seleção pela participação de cursos, tempo de exercício nas escolas da educação básica na Rede Estadual de Ensino, nível de enquadramento na carreira de professor de acordo com o plano de Carreira da Rede Estadual de Ensino do Paraná. Outra questão foi o ajuste no número de vagas para ingresso que ocorreu devido ao contido na Lei Complementar n.º 130/2010, a qual explicita no seu Artigo 7º, parágrafo único, que será garantido o ingresso de “[...] 3% (três por cento) do número de cargos efetivos do Quadro Próprio do Magistério – QPM anuais para ingresso no Programa [...]” (PARANÁ, 2010, p. 2).

Além da mudança no quadro de vagas para ingresso no PDE, a Resolução n.º 4128/2011 – DG/SEED, que normatizou a execução das atividades da turma de 2012, trouxe a questão de que o professor participante do programa seria afastado no primeiro ano 100% e no segundo ano 25% somente do seu cargo efetivo e o afastamento não poderia ultrapassar o limite de 40h (PARANÁ, 2011b). A alteração foi justificada pelo fato de que a Lei Complementar n.º 130/2010 validava, no seu Artigo 8º, parágrafo 1º, que o afastamento “[...] reporta-se exclusivamente ao cargo QPM, limitado a 40 (quarenta) horas de sua carga horária efetiva, para atender às atividades previstas pelo Programa.” (PARANÁ, 2010, p. 3).

Os processos seletivos que seguiram para a constituição das turmas de 2013 por meio do Edital n.º 132/2012b – GS/SEED e o Edital n.º 176/2013a – GS/SEED para a turma de 2014 mantiveram a mesma estrutura. Semelhantemente aos anteriores, ocorreu o processo seletivo para a turma do PDE de 2015, com base no Edital n.º 92/2014b – GS/SEED de outubro do mesmo ano. Entretanto, a chamada dos aprovados somente foi oficializada pelo Edital n.º 50/2015a – GS/SEED em outubro de 2015. O atraso na convocação foi justificado pela Resolução n.º 517/2015b, a qual indicava que os professores teriam a vaga garantida para

compor a turma e que a previsão de início das atividades seria para agosto de 2015 desde que o governo tivesse disponibilidade orçamentária.

Outro detalhe apresentado para a turma do PDE de 2016, que evidencia as mudanças ocorridas no decorrer da sua história, é a descrição explicitada na Resolução n.º 5232/2014, que contemplou, no seu Artigo 8º, a indicação da análise dos dados das avaliações externas para elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, com descrito abaixo:

Art. 8.º O Projeto de Intervenção Pedagógica a ser desenvolvido no PDE deverá ter a escola como objeto de reflexão e investigação sobre uma problemática advinda da prática docente do professor, devendo propor intervenções na escola que busquem a sua superação. Para elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica, o Professor deverá buscar subsídios, a partir dos dados de sua escola de lotação, obtidos por meio de avaliação externa, como SAEP, Prova Brasil, SAEB, ENEM e suas relações com o processo de ensino aprendizagem no interior da sua escola, bem como nos dados levantados na Semana Pedagógica, nos Conselhos de Classe, Conselhos de Turma, Conselho Escolar, APMF, Grêmios Estudantis, Projeto Político Pedagógico – PPP, registros dos professores e da equipe pedagógica, entre outros que demonstrem o acompanhamento do processo de ensino – aprendizagem e que sirvam para legitimar a necessidade do Projeto para a sua escola de lotação.

[...]

I. O Professor PDE deverá apresentar, logo após o início das atividades do PDE, sua intenção de pesquisa, já com os elementos indicados no Parágrafo 8.º, ao Conselho Escolar de sua escola de lotação vinculada ao PDE, para obter sua aprovação, a qual deverá ser registrada em ata e entregue à Coordenação de Articulação Acadêmica em cronograma a ser estabelecido.

[...]

IV. O Professor PDE deverá manter estreita vinculação com o estabelecimento de ensino, no qual implementará seu Projeto, de modo que no decorrer do primeiro período do PDE toda a escola, por meio do Conselho Escolar, tenha acesso ao projeto e o aprove.

[...]

VI. Somente mediante a autorização do Conselho Escolar e do Parecer do Professor Orientador é que o projeto poderá ter continuidade no PDE. (PARANÁ, 2014c, p. 2).

Como síntese do estudo realizado baseado nos documentos do PDE, foi possível constatar uma mudança significativa na sua estrutura após a vinculação da realização do programa a financiamentos de organismos multilaterais. Isso porque, para responder aos intuitos estabelecidos nas parcerias, relatórios eram elaborados semestralmente ao Banco Mundial. Nesse contexto, o relatório referente ao segundo semestre de 2015 apresentado pelo IPARDES (2015) indicou algumas mudanças na organização do programa para a turma de 2016, como maior integração do professor PDE à instituição de ensino que será lócus para a implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica, redução da carga horária presencial de

Inserção Acadêmica e inclusão de 96h de Inserção Acadêmica a distância, encontros de orientação presenciais e a distância, introdução de temas contemporâneos no currículo formativo e reorganização do Seminário de Encerramento do PDE.

Portanto, a próxima seção procura apresentar como foi organizado o Plano Integrado de Formação Continuada para o professor pedagogo da Rede Estadual de Ensino do Paraná em todas as edições do PDE, assim como analisar o Plano Integrado de Formação Continuada elaborado pela Unioeste – Campus de Francisco Beltrão e pela Unicentro – Campus de Guarapuava, em 2016, voltado especificamente para a formação do professor pedagogo.

### **2.3 Plano Integrado de Formação Continuada do PDE para a formação do professor pedagogo**

Para compreender a formação continuada ofertada aos professores no PDE, foi necessário percorrer o caminho de criação e desenvolvimento do próprio programa. Este surgiu a partir de estudos realizados pelo grupo que coordenava a educação no Paraná nos anos 2000, debates realizados com representantes da APP-Sindicato. O PDE apresentou na sua constituição as dificuldades inerentes a toda e qualquer nova proposta, na sua constituição passou, em 2010, de uma proposta de governo para uma política pública, o que expressou para os profissionais da educação a sua permanente oferta.

Conhecer a construção histórica do programa se faz indispensável para entender como a sua organização, escolha dos conteúdos, temáticas e disciplinas dispostas no plano integrado de formação continuada expressam uma intencionalidade vinculada ao contexto de sociedade. Nesse sentido, Goodson (1995) descreve que o termo currículo vem da palavra latina *scurrere*, definido como um curso a ser seguido ou, mais especificamente, o conteúdo apresentado para estudo.

Apple (2016) faz uma crítica à escola reprodutora de uma classe hegemônica, legitimando as desigualdades sociais e excludentes, assim como descreve que o conhecimento de alto nível é escasso, uma vez que poucos têm acesso. Já o conhecimento técnico é maximizado, e por meio dele é possível ampliar o capital cultural convertendo cultura em mercadoria, em capital econômico.

Ao considerar a proposta de analisar o plano integrado de formação continuada de professores, toma-se como base as reflexões de Lopes e Macedo (2011), quando defendem um currículo disciplinar e universal. Esses fatores apontam que as disciplinas são construções

sociais e que existe uma cultura comum que deve ser ensinada a todos por meio do conhecimento historicamente produzido. Em outro momento, sinalizam também que os documentos que organizam o currículo definirão a estrutura dos cursos de formação de professores, as avaliações internas externas e métodos de ensino.

Diante dessa discussão, com a presente proposta amparada em Lopes e Macedo (2011) ao apresentarem que o currículo escolar também orientará o currículo de formação de professores, o Documento Síntese de 2007 contempla que o plano curricular elaborado para o PDE tomou como referência as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE), além de outras atividades que deveriam ser desenvolvidas pelos participantes, como “[...] Aula Inaugural, Seminários, Cursos/Disciplinas, Elaboração e Execução do Plano de Trabalho, Coordenação de Grupos de Trabalho em Rede e Elaboração de Materiais Didáticos.” (PARANÁ, 2007b, p. 21).

Especificamente para a área de Pedagogia, o Documento Síntese (PARANÁ, 2007b) apresentou alguns conteúdos relacionados aos Fundamentos Políticos e Pedagógicos, os quais também eram contemplados na formação do professor das demais áreas. Além desses, outros conteúdos específicos de caráter obrigatório nos cursos ofertados pela universidade foram descritos para a área de pedagogia com suas respectivas ementas.

Quadro 6 – Conteúdos e Ementas do PDE, para a Área de Pedagogia – Documento Síntese

Conteúdos	Ementa
<b>Organização do trabalho pedagógico na escola: dimensões administrativas e pedagógicas</b>	Princípios da gestão escolar; Estrutura e funcionamento das instâncias colegiadas na unidade escolar; Pressupostos teóricos e práticas necessárias à construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola pública; A relação entre as diversas concepções de educação, sociedade, escola, ser humano, na sociedade atual.
<b>Fundamentos políticos e política educacional</b>	Políticas educacionais brasileiras contemporâneas e legislação correspondente; O atual sistema educacional brasileiro: níveis e modalidades de ensino; A lei n.º 9394/1996, face às necessidades históricas da educação brasileira; As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica.
<b>Formação de professores e Pedagogia</b>	O papel do professor e do pedagogo na concretização do currículo escolar; Elementos constitutivos das ações do pedagogo na organização do trabalho pedagógico na escola pública; Aspectos históricos e políticos da formação do professor e do pedagogo no Brasil e sua prática escolar.
<b>O projeto político-pedagógico como expressão da política pedagógica da escola e do trabalho coletivo</b>	A construção do Projeto Político-Pedagógico da escola; As relações entre trabalho e educação; Elementos da prática pedagógica; A organização da escola e instâncias de decisão colegiada; Os elementos da cultura escolar: saberes escolares, método didático, avaliação escolar e relações coletivas do trabalho docente; O papel dos pais e da escola na educação; Autonomia da escola pública; Paradigma – relação de poder

	– Projeto Político-Pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo.
<b>História da educação no Brasil</b>	Tendência e concepções pedagógicas: pressupostos teóricos e orientações didáticas; Relação entre escola, Estado e sociedade na história da educação brasileira; Crítica da educação brasileira

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Paraná (2007b, p. 48-50).

Com base no plano curricular apresentado pela SEED, a metodologia do PDE era organizada no formato de um Plano Integrado de Formação Continuada que contemplava as atividades desenvolvidas pelas universidades parceiras, SEED e mais tarde também de forma descentralizada pelo representante do PDE nos NREs.

Abaixo, apresenta-se uma compilação do Plano Integrado de Formação Continuada, com recorte temporal entre 2007 e 2014. O recorte é justificado pelo fato de que o Plano Integrado da turma de 2016 terá uma análise específica referente ao desdobramento da organização curricular da UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão e da Unicentro – Campus de Guarapuava.

Quadro 7 – Plano Integrado de Formação Continuada (1º período)

Plano Integrado de Formação Continuada	Edições do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)						
	2007	2008	2009	2010	2012	2013	2014
Atividades – 1º Período							
Aula Inaugural	8h	8h	8h	8h	8h	8h	8h
Seminário de Integração dos Professores PDE	--	24h	16h	16h	16h	16h	16h
Elaboração do Plano de Trabalho/Projeto de Pesquisa na Escola	64h	32h	64h	64h	64h	64h	64h
Curso Geral 1	64h	64h	64h	64h	64h	64h	64h
Curso Geral 2	64h	64h	64h	64h	64h	64h	64h
Seminário Temático 1	16h	--	16h	16h	16h	16h	16h
Encontros de Áreas	16h	24h	12h	12h	8h	8h	8h
Encontro de Orientação	16h	32h	32h	32h	32h	32h	32h
Encontros Regionais	8h	--	--	--	--	--	--
Capacitação MOODLE	16h	24h	--	--	--	--	--
Curso 2 – MOODLE	--	24h	--	--	--	--	--
Curso – SACIR	--	8h	--	--	--	--	--
Curso – Tutoria para EAD	--	32h	--	--	--	--	--
Formação Tecnológica Presencial: Informática Básica, Moodle e Sacir	--	--	40h	40h	24h* 16h**	24h* 16h**	24h* 16h**
Formação Tecnológica Presencial e a Distância: Tutoria	--	--	64h	64h	--	--	--
Simpósios Disciplinares e Jornadas Pedagógicas – SEED	--	24h	--	--	--	--	--
Grupos de Estudos – SEED		16h	--	--	--	--	--
Carga Horária total do período	272h	352h	380h	380h	312h	312h	312h
* Atividade Presencial							
** Atividade a Distância							

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Paraná (2007b, 2008a, 2010b, 2012a, 2013b, 2014a).

O quadro acima demonstra as atividades desenvolvidas pelos professores no primeiro período de participação no programa e a cada etapa o PDE passava por reestruturações no seu plano formativo. Todavia, algumas atividades permaneceram desde a primeira turma até a turma de 2014 sem alteração na sua carga horária. Mas isso não significa que a intencionalidade ou organização de todas as atividades não tenham passado por revisões.

Dentro do plano de ensino do PDE a primeira atividade desenvolvida pelo professor participante era o plano de trabalho ou projeto de intervenção pedagógica na escola. Para elaboração deste material, o professor tinha no seu currículo formativo as atividades desenvolvidas na universidade, que estão definidas como Curso 1 e 2, os quais abordavam questões sobre a metodologia de pesquisa, fundamentos da educação, sendo estes conteúdos comuns para todas as 17 áreas. Também na universidade eram realizados encontros de

orientação e os seminários temáticos, muitos desses seminários contaram com a participação de pesquisadores na área educacional com destaque no âmbito nacional.

Como um dos pilares mais importantes do PDE, também era oportunizado ao professor participante a formação na área tecnológica com o objetivo de subsidiar a sua ação com os demais professores da Rede Estadual de Ensino por meio do Grupo de Trabalho em Rede (GTR).

Já no segundo semestre do programa, o professor PDE participava de cursos específicos na sua área denominados Curso Específico 1 e 2, como também frequentava a segunda etapa de eventos já oferecidos no primeiro semestre ou outros eventos acadêmicos que estavam relacionados com a temática pesquisada, conforme exposto no quadro abaixo.

Quadro 8 – Plano Integrado de Formação Continuada (2º período)

Plano Integrado de Formação Continuada	Edições do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)						
	2007	2008	2009	2010	2012	2013	2014
Atividades – 2º Período							
Curso Específico – 3	64h	64h	64h	64h	32h* 32h**	32h* 32h**	64h
Curso Específico – 4	64h	64h	64h	64h	64h	64h	64h
Seminário Temático	16h	--	--	--	--	--	--
II Seminário de Integração	--	--	16h	16h	16h	16h	8h
III Seminário Integrador	--	--	--	--	--	--	8h
Encontros de Área	16h	24h	12h	12h	8h	8h	8h
Encontros de Orientação	16h	32h	32h	32h	32h	32h	32h
Elaboração do Material Didático/Produção Didático Pedagógica	64h	32h	64h	64h	64	64h	64h
Grupo de Trabalho em Rede – GTR	32h	--	64h	64h	--	--	--
Disciplina Optativa	64h	--	--	--	--	--	--
Participação em Atividades e Eventos Acadêmicos	--	64h	64h	64h	64h	64h	64h
Participação Disciplinares e Jornadas Pedagógicas	--	24h	--	--	--	--	--
Programa Superação	--	32h	--	--	--	--	--
Grupo de Trabalho em Rede – Tutoria GTR	--	32h	--	--	--	--	--
Grupos de Estudos – SEED	--	16h	--	--	--	--	--
Teleconferências	--	16h	4h	4h			
Formação Tecnológica: Tutoria Presencial (16h) A Distância (48h)	--	--	--	--	16h 48h	16h 48h	16h 48h
<b>Carga Horária total do período</b>	<b>336h</b>	<b>344h</b>	<b>384h</b>	<b>384h</b>	<b>376h</b>	<b>376h</b>	<b>376h</b>
* Metodologias de Ensino							
** Produção Didático Pedagógica: Pressupostos Teóricos Metodológicos							

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Paraná (2007b, 2008a, 2010b, 2012a, 2013b, 2014a).

Nesse segundo período do programa, o professor tinha como uma das atividades obrigatórias produzir um material didático, resultado da sua investigação inicial construída por meio do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola. O formato do material foi sendo transformado no decorrer das edições de PDE. Entre eles podemos destacar a Unidade Didática, o Artigo ou o Caderno Pedagógico. A elaboração do material e do projeto fazia parte do trabalho colaborativo entre professor PDE e professor orientador nos encontros de orientação.

Após a realização da pesquisa inicial e a elaboração do projeto de intervenção pedagógica na escola que foi materializado na produção didático pedagógica, no terceiro período era o momento da implementação. Nesse momento da participação do programa, o professor retornava à sua escola com 25% da sua carga horária de afastamento para que pudesse continuar com algumas atividades formativas na universidade e os encontros de orientação, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 9 – Plano Integrado de Formação Continuada (3º período)

Plano Integrado de Formação Continuada	Edições do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)						
	2007	2008	2009	2010	2012	2013	2014
Atividades – 3º Período							
Encontros de Orientação	16h	32h	32h	32h	32h	32h	32h
Grupo de Trabalho em Rede	32h	32h	--	--	64h	64h	64h
Implementação do Projeto de Pesquisa	64h	**	64h	64h	64h	64h	64h
Grupo de Implementação do Projeto PDE na Escola	--	16h	--	--	--	--	--
Teleconferências/Webconferências	--	16h	4h	4h	4h	4h	--
<b>Carga Horária total do período</b>	<b>112</b>	<b>120h</b>	<b>100</b>	<b>100h</b>	<b>164h</b>	<b>164h</b>	<b>160h</b>
**Atividade desenvolvida nos 25% de Afastamento							

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Paraná (2007b, 2008a, 2010b, 2012a, 2013b, 2014a).

Como forma de socializar todo o trabalho produzido no PDE, no terceiro período o professor também era responsável pelo Grupo de Trabalho em Rede, atividade obrigatória para o Professor PDE e consistia em compartilhar, discutir o referencial teórico das produções, oportunizar aos professores da rede a possibilidade de formação e um repensar da sua prática pedagógica.

Para coroar todo percurso formativo oportunizado ao participante do PDE, no quarto período era produzido o Trabalho Final do formato de um artigo científico, como exposto no próximo quadro.

Quadro 10 – Plano Integrado de Formação Continuada (4º período)

<b>Plano Integrado de Formação Continuada</b>	<b>Edições do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)</b>						
<b>Atividades – 4º Período</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>
<b>Encontros de Orientação</b>	16h	32h	32h	32h	32h	32h	32h
<b>Elaboração do Trabalho Final do PDE</b>	64h	32h	64h	64h	64h	64h	64h
<b>Grupo de Estudo de Implementação do Projeto PDE</b>	--	8h	32h*	32h*	--	--	--
<b>Teleconferências/Webconferências</b>	--	16h	--	--	4h	4h	--
<b>Seminário de Encerramento do PDE</b>	8h	16h	8h	8h	8h	8h	8h
<b>Carga Horária total do período</b>	88h	120h	104h	104h	108h	108h	104h

\* Atividade Optativa do período

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Paraná (2007b, 2008a, 2010b, 2012a, 2013b, 2014a).

É perceptível a tentativa de implementar diversas atividades no plano curricular do PDE. Algumas permaneceram com a sua carga horária solidificada desde a turma de 2007 até a turma de 2014. Nesse sentido, a carga horária final para cada etapa teve uma variação muito pequena, como podem perceber no quadro a seguir.

Quadro 11 – Plano Integrado de Formação Continuada (Carga horária)

<b>Plano Integrado de Formação Continuada</b>	<b>Edições do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)</b>						
<b>Edições</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>
<b>Carga Horária Total do PDE por Edição</b>	808h	952h	968h	968h	960h	960h	952h

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Paraná (2007b, 2008a, 2010b, 2012a, 2013b, 2014a).

Após essa contextualização do que foi o PDE desde a turma de 2007 até a turma de 2014 é preciso resgatar como ocorreu a organização do plano curricular do Programa da turma de 2016 do contexto macro SEED e, no plano micro, ao abordar a organização da Unioeste de Francisco Beltrão e Unicentro de Guarapuava, especificamente para o curso e Pedagogia.

A SEED, por meio da Coordenação Estadual do PDE, como consta no relatório de monitoramento do Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná, é um Grupo de Trabalho composto por representantes do programa das IES federais e estaduais, SEED e SETI. A metodologia de trabalho utilizada pelo grupo foi a realização de reuniões presenciais e on-line com a IES, e uma reunião on-line com os representantes do PDE nos NREs. Os debates ocorridos nessas reuniões resultaram em algumas mudanças na organização pedagógica do PDE de 2016, as quais seguem:

[...] Das proposições coletadas, serão implementadas na Turma PDE 2016 as seguintes: a) inserção do professor PDE na escola a partir do primeiro ano, com carga horária mínima de 40 horas, objetivando um melhor planejamento do Projeto de Intervenção Pedagógica e maior socialização dos estudos acadêmicos com os demais professores da escola; b) redução de Atividades de Inserção Acadêmicas Presenciais, de 64 para 32 horas, e implantação de 96 horas de Atividades de Inserção Acadêmica a Distância, com o objetivo de ampliar as possibilidades de estudos nas áreas específicas do Programa, bem como realizar cursos ministrados por outras IES que não aquela a que o professor está vinculado no Programa; c) encontros de orientação — seis presenciais e dois a distância em cada semestre; d) acréscimo de 32 horas de cursos diversificados, para atender necessidades regionais; e) acréscimo de estudos sobre diversidade e desafios sociais contemporâneos nos cursos de Fundamentos da Educação; e f) substituição do Seminário de Encerramento pelo Seminário de Avaliação Final com presença de público externo. (IPARDES, 2015, p. 31).

Diante desse contexto, foi apresentada para a turma do PDE de 2016 uma nova organização no plano curricular, apresentada abaixo.

Quadro 12 – Plano Integrado de Formação Continuada – PDE, Turma 2016

<b>Plano Integrado de Formação Continuada – PDE 2016</b>	
<b>Atividades – 1º ano</b>	<b>Carga horária</b>
Inserção na Escola: Planejamento do Projeto de Intervenção Pedagógica e Socialização dos Estudos Acadêmicos. Participação obrigatória na 1ª Semana Pedagógica (registro de 4h).	40h
Atividades de Inserção Acadêmica: (32h* / 96h**)	128h
<b>Carga Horária total do período</b>	<b>168h</b>
* Presencial ** EAD	
<b>Atividades – 1º período</b>	<b>Carga horária</b>
Aula Inaugural	8h
I Seminário Integrador	16
Formação Tecnológica: Informática Básica e SACIR 16h* / Informática Básica 24h**	40h
Curso I: Fundamentos da Educação 32h / Metodologia da Pesquisa I 32h	64h
Curso II: Conteúdo Específico 32h / Metodologia de Ensino 32h	64h
Encontros de Orientação (24h*/8**)	32h
Elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola	64h
Cursos Diversificados (conforme a necessidade do grupo/universidade)	32h
<b>Carga Horária total do período</b>	<b>336h</b>
* Presencial ** EAD	
<b>Atividades – 2º período</b>	<b>Carga horária</b>
Curso III: Fundamentos da Educação II – Diversidade e Desafios 32h / Metodologia da Pesquisa II 32h	64h
Curso IV: Conteúdo Específico II 32h / Produção Didático-Pedagógica: Pressupostos Teórico-Metodológicos 32h	64h
Encontro de Área (Produção Didático-Pedagógica + Projeto)	8h
II Seminário Integrador	8h
Encontros de Orientação (24h*/8**)	32h
Formação Tecnológica: Formação de Tutores: Mediando o GTR (48h**) /Presencial: Edição GTR (24h*)	72h
III Seminário Integrador	8h
Produção Didático-Pedagógica	64h
<b>Carga Horária total do período</b>	<b>320h</b>
* Presencial ** EAD	
<b>Atividades – 3º período</b>	<b>Carga horária</b>
Grupo de Trabalho em Rede – GTR	64h
Encontros de Orientação (24h*/8**)	32h
Implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola	64h
<b>Carga Horária total do período</b>	<b>160h</b>
* Presencial ** EAD	
<b>Plano Integrado de Formação Continuada</b>	
<b>Atividades – 4º período</b>	<b>Carga horária</b>

Encontros de Orientação (24h*/8**)	32h
Elaboração do Trabalho Final PDE	64h
Seminário de Avaliação Final com presença de público externo.	
<b>Carga Horária total do período</b>	<b>104h</b>
* Presencial	
** EAD	
<b>Carga horária total</b>	<b>1088 horas</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Superintendência da Educação (2016).

Com base no Plano Integrado de Formação Continuada – PDE, Turma 2016, elaborado pela Coordenação Estadual na SEED, cada universidade, como nas edições anteriores, desdobrou o Plano Integrado em planos específicos para cada curso ou área. Dessa maneira, a Unioeste – Campus de Francisco Beltrão e a Unicentro – Campus de Guarapuava organizaram seus currículos formativos para o PDE. Ainda que já exposto neste trabalho, justifica-se novamente que a opção pelas duas universidades foi devido ao fato de que as instituições foram responsáveis pela formação dos professores pedagogos da Região Sudoeste do Paraná, no ano de 2016, composta por 42 municípios.<sup>8</sup>

E, para atender os 42 municípios da Região do Sudoeste, a SEED criou os NREs de Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco. Beatriz e Tozetto (2017) descrevem que a SEED foi criada em 1979 e, nesse momento histórico, o primeiro NRE estava localizado em Curitiba, na sequência as Regionais foram transferidas para o interior do estado e passaram a ser “[...] responsáveis por atribuições administrativas, desempenhando um papel de inspeção. [...]” (BEATRIZ; TOZETTO, 2017, p. 24525).

Baseado nas informações do Portal Dia a Dia Educação (PARANÁ, 2020b), o Paraná possui 32 NREs, aos quais compete ações de orientação, acompanhamento e monitoramento das políticas para a Educação Básica. Na Região Sudoeste a divisão dos municípios por NRE está disposta da seguinte maneira:

<sup>8</sup> Ampere, Barracão, Bela Vista da Caroba, Boa Esperança do Iguaçu, Bom Jesus do Sul, Bom Sucesso do Sul, Capanema, Chopinzinho, Clevelândia, Coronel Domingos Soares, Coronel Vivida, Cruzeiro do Iguaçu, Dois Vizinhos, Enéas Marques, Flor da Serra do Sul, Francisco Beltrão, Honório Serpa, Itapejara D’Oeste, Manfrinópolis, Mangueirinha, Mariópolis, Marmeleiro, Nova Esperança do Sudoeste, Nova Prata do Iguaçu, Palmas, Pato Branco, Pérola do Oeste, Pinhal de São Bento, Planalto, Pranchita, Realeza, Renascença, Salgado Filho, Salto do Lontra, Santa Izabel do Oeste, Santo Antônio do Sudoeste, São João, São Jorge d’Oeste, Saudade do Iguaçu, Sulina, Verê e Vitorino. (IPARDES, 2012a).

Quadro 13 – Abrangência Núcleos Regionais de Educação da Região Sudoeste do Paraná

Núcleo Regional de Educação	Município
<b>NRE de Dois Vizinhos</b>	Boa Esperança do Iguaçu, Cruzeiro do Iguaçu, Dois Vizinhos, Nova Esperança do Sudoeste, Nova Prata do Iguaçu, Salto do Lontra e São Jorge do Oeste.
<b>NRE de Francisco Beltrão</b>	Ampére, Barracão, Bela Vista da Caroba, Bom Jesus do Sul, Capanema, Enéas Marques, Flor da Serra do Sul, Francisco Beltrão, Manfrinópolis, Marmeleiro, Pérola do Oeste, Pinhal de São Bento, Planalto, Pranchita, Realeza, Renascença, Salgado Filho, Santa Izabel do Oeste, Santo Antônio do Sudoeste e Verê.
<b>NRE de Pato Branco</b>	Bom Sucesso do Sul, Chopinzinho, Clevelândia, Coronel Domingos Soares, Coronel Vívida, Honório Serpa, Itapejara D' Oeste, Mangueirinha, Mariópolis, Palmas, Pato Branco, São João, Saudade do Iguaçu, Sulina e Vitorino.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Paraná (2020b).

Nesse contexto de organização da SEED e conduzido pelo objetivo da pesquisa ao analisar o PDE, especialmente a formação dos professores pedagogos vinculados aos NREs da Região Sudoeste do Paraná, fez-se necessário buscar as universidades responsáveis pela formação destas três Regionais de ensino, pois os professores participantes do PDE eram “[...] vinculados a uma Universidade ou Faculdade mais próxima de seu domicílio.” (SILVA, 2009, p. 4257). Diante disso, os NREs de Dois Vizinhos e Francisco Beltrão participaram das Formações da Unioeste e o NRE de Pato Branco na Unicentro. Por este motivo, mais uma vez justifica-se a escolha das duas universidades como elemento de pesquisa direcionada à organização curricular da formação do professor pedagogo, turma de 2016.

De acordo com o Relatório de Ações do PDE – 2006 a 2010 (PARANÁ, 2010), a Unioeste formou professores no PDE desde a sua primeira turma em 2007, porém alguns relatos disponíveis no documento apontam que, no início, o programa foi uma ação desafiadora para a universidade, mas aos poucos foi conquistando seu espaço. Na época da implementação, a coordenação do programa estava sob a responsabilidade da professora Onildes Maria Taschetto, a qual relatou, conforme descrito por Almeida (2010), que a angústia inicial ocorreu pelo fato da SEED ter apresentado o programa como uma forma de programa de mestrado.

Da mesma maneira, a Unicentro firmou parceria com o PDE desde o início da sua implementação, formando professores da Rede Estadual de Ensino vinculados ao Núcleo

Regional de Educação Pato Branco, além de outros seis NREs. A coordenação do PDE na Unicentro, gestão de 2010/2011, descreveu no Relatório de Ações do PDE – 2006 a 2010 (PARANÁ, 2010) que a universidade avaliou o PDE como um estímulo à continuidade dos estudos dos professores da Rede e uma oportunidade de melhoria na qualidade na educação.

Assim, dada a devida importância à análise do Plano destas duas Universidades, o quadro seguinte apresenta um desenho de como foi desdobrado o Plano Integrado em planos específicos na Unicentro de Guarapuava e na Unioeste de Francisco Beltrão, a qual foi responsável pela formação dos professores pedagogos da turma de 2016, os pedagogos das turmas anteriores participaram da formação na Unioeste de Cascavel.

Quadro 14 – Plano Integrado da Unicentro – Guarapuava / Unioeste – Francisco Beltrão/Turma PDE – 2016

UNICENTRO – CAMPUS DE GUARAPUVA	UNIOESTE – CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciência e produção de conhecimento em educação;</li> <li>- Elaboração de projetos de pesquisa;</li> <li>- Redação do texto científico;</li> <li>- Coleta e sistematização dos dados;</li> <li>- Produção do trabalho científico no PDE;</li> <li>- Artigo científico.</li> <li>- Filosofia da Educação;</li> <li>- História da Educação;</li> <li>- Sociologia;</li> <li>- Psicologia;</li> <li>- Fundamentos históricos e conceituais de ensino;</li> <li>- Aprendizagem;</li> <li>- Avaliação;</li> <li>- Educação especial;</li> <li>- EJA;</li> <li>- Avaliação institucional;</li> <li>- Avaliação de desempenho;</li> <li>- Formação de professores: práticas docentes, uso e produção de materiais didático-pedagógicos como recursos de ensino e aprendizagem e a fundamentação, estudos e análise da produção didático-pedagógico da área;</li> <li>- Gestão Escolar com foco nas instâncias colegiadas;</li> <li>- Organização do Trabalho Pedagógico;</li> <li>- Educação Profissional e Formação de Docentes;</li> <li>- Fundamentos conceituais de ensino, aprendizagem e avaliação nas diferentes modalidades de ensino;</li> <li>- Avaliação da aprendizagem nas concepções diagnóstica, formativa e somativa articulada ao planejamento;</li> <li>- Ação profissional docente e construção permanente do conhecimento, concepções e políticas da profissionalização articulada a Educação Básica;</li> <li>- Fundamentos e estudos sobre produção didático-pedagógica da área: teoria e prática.</li> <li>- Educação Inclusiva;</li> <li>- Gênero e Diversidade;</li> <li>- Interdisciplinaridade;</li> <li>- Tecnologia e mediação na educação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundamentos teóricos e metodológicos na produção de conhecimentos em educação: Positivismo, Materialismo Histórico, Fenomenologia;</li> <li>- Normas técnicas de referência bibliográfica.</li> <li>- Filosofia da Educação;</li> <li>- Fundamentos da História;</li> <li>- Sociologia da Educação;</li> <li>- Psicologia da Educação;</li> <li>- Fundamentos das Políticas Educacionais;</li> <li>- Trabalho docente e a Organização do Trabalho Pedagógico;</li> <li>- Fundamentos Didático-pedagógico da avaliação da aprendizagem e da organização curricular.</li> <li>- Pedagogia e a especificidade do trabalho do pedagogo;</li> <li>- Natureza e função da educação escolar;</li> <li>- Princípios da atividade pedagógica;</li> <li>- Concepção de gestão e instâncias da gestão democrática, planejamento educacional;</li> <li>- Educação escolar e sociedade;</li> <li>- Educação Inclusiva;</li> <li>- Sexualidade e Educação Sexual;</li> <li>- Violência e mediação de conflitos na escola;</li> <li>- Juventudes;</li> <li>- Análise a interpretação da legislação escolar;</li> <li>- Diretrizes Curriculares do Paraná e a Pedagogia Histórico Crítica;</li> <li>- Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade;</li> <li>- Educação do Campo</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Unioeste e Unicentro (2016).

Como já mencionado, um dos objetivos do PDE era motivar algumas reflexões nas IES, entre elas o repensar do currículo e as práticas educativas dos cursos de licenciatura. E, para que ocorresse o repensar de um currículo, seria imprescindível que da relação universidade/educação básica, por meio da formação do PDE, emergissem evidências que suscitasse um novo olhar para o currículo das licenciaturas. Esse movimento poderia ocorrer

no plano teórico durante os cursos, no acompanhamento do professor PDE nas suas produções ou na implementação do projeto do PDE na escola, quando houvesse a disponibilidade do professor orientador.

Para a elaboração de um currículo significativo voltado aos participantes de cursos de formação continuada, é preciso também considerar as questões de trabalho postas para determinado grupo. E, após analisar o currículo elaborado pelas universidades, com o objetivo de ofertar a formação continuada, foi possível perceber que os documentos apresentam convergências e divergências na organização da formação ofertada ao professor pedagogo.

Entre as convergências, destacam-se o curso constituído pelas disciplinas de fundamentos da educação, conteúdos relacionados à organização do trabalho pedagógico, gestão democrática, instâncias colegiadas, planejamento educacional, avaliação e currículo e algumas temáticas da diversidade. Na análise, as divergências mais explícitas aparecem no curso específico ao professor pedagogo. Uma universidade trabalhou basicamente conteúdos inerentes à articulação do trabalho pedagógico e a outra contemplou questões sobre as diferentes modalidades de ensino, como a Educação Profissional e Formação de Docentes.

O Curso de Metodologia da Pesquisa também é apresentado de maneira diferenciada, pois, ao mesmo tempo que um currículo aborda as diferentes concepções teórico-metodológicas para a produção de conhecimento em educação, o outro baseia-se nas técnicas de pesquisa. Em outro momento, os currículos mencionam o estudo de diferentes modalidades da educação, como a educação de jovens e adultos (EJA), educação Especial, além das avaliações externas, avaliação institucional e formação de professores.

O Plano Integrado de Formação Continuada do programa preconizava que, em alguns momentos, a formação seria integrada com os professores das diferentes áreas. Todavia, ao oportunizar uma formação generalista ao professor pedagogo, formar para tudo e nada ao mesmo tempo, a universidade legítima, de certa forma, um currículo prescritivo ou baseado em Apple (2016), um currículo que reproduz a intencionalidade de uma classe hegemônica e reduz a base teórica que é imprescindível para a atuação do professor pedagogo na articulação do trabalho pedagógico.

Diante do apresentado e trabalhado pelas universidades voltado à formação do professor pedagogo, é perceptível um currículo pensado com base nos fundamentos e um currículo mais geral. Parafraseando Saviani (2012), quando analisou as diretrizes para o curso de Pedagogia de 2006, fez menção a um currículo organizado para o curso que contemplou uma vasta relação de temas da contemporaneidade. Entretanto, o imprescindível para a

formação do pedagogo, ou seja, uma sólida formação baseada nos fundamentos, foi apresentada de maneira limitada.

Portanto, ao elencar o processo formativo como categoria de análise, a finalidade do próximo capítulo é explicitar as contribuições do PDE para a formação do professor pedagogo dos NREs da Região Sudoeste, a partir da análise nos artigos finais, além de verificar junto aos 24 professores pedagogos qual a contribuição do PDE para sua formação.

### **3 A CONTRIBUIÇÃO DO PDE NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO DO PROFESSOR PEDAGOGO**

Ao analisar a formação continuada no âmbito nacional, evidenciou-se a oferta de cursos fundamentados nas competências e habilidades. E, no estado do Paraná, na década de 1990, as propostas para a educação estavam alinhadas à proposta nacional, mais especificamente com a formação ofertada na Universidade do Professor, em Faxinal do Céu.

Como forma de superar os cursos que ocorriam de forma fragmentada, aligeirada e esvaziados de teoria, nos anos 2000 o governo do Paraná propôs a implementação do PDE, que considerou a universidade como lócus de formação com o objetivo de articular a teoria e a prática. Para participar da formação do PDE, o professor deveria ter cargo efetivo na Rede Estadual de Ensino e pertencer a uma das 17 áreas do conhecimento.

Nas discussões apresentadas no decorrer deste trabalho, ficou explícito que ocorreram mudanças na organização do PDE conforme cada contexto social e político vigente no Paraná. Para compreender como essas mudanças interferiram na formação continuada do professor pedagogo, foi relevante adentrar na análise curricular do PDE, identificado como Plano Integrado de Formação Continuada, o qual demonstrou como foi conduzida a formação e, em determinado momento, quais fundamentos teóricos fizeram parte dos cursos, mesmo após o desdobramento do Plano Integrado de Formação Continuada pelas IES.

Ao tomar como análise o currículo formativo do professor pedagogo, participante da turma do PDE de 2016, elaborado pela Unioeste de Francisco Beltrão para os onze professores pedagogos vinculados ao NRE de Dois Vizinhos, sete do NRE de Francisco Beltrão e pela Unicentro de Guarapuava para os seis professores pedagogos do NRE de Pato Branco, os resultados parciais apontam para divergências relativas ao conteúdo formativo contemplado.

Nessa direção, o objetivo deste terceiro capítulo é explicitar as contribuições do PDE para a formação do professor pedagogo dos NREs da Região Sudoeste. Para isso, optou-se pela análise do artigo final por compreender que estes escritos expressam as concepções teórico-metodológicas presentes na formação dos professores e traduzem a síntese das atividades realizadas pelo professor PDE durante o percurso formativo.

Ainda, após análise dos 24 artigos elaborados pelos professores pedagogos sob a orientação do professor orientador, vinculado às universidades que ofertaram a formação, sentiu-se a necessidade de considerar a avaliação destes sujeitos sobre a contribuição do PDE

no processo formativo e no desempenho do trabalho como professor pedagogo. Para esse fim, utilizou-se como técnica de pesquisa um questionário elaborado no Google Forms. Quanto ao instrumento de pesquisa Lakatos e Marconi (2003) destacam a importância da organização coerente na elaboração das questões, por se tratar de um instrumento que não possui a mediação do pesquisador com o pesquisado.

Por este motivo, o questionário foi elaborado para que conseguisse mobilizar o interesse do respondente, pois, ainda segundo os autores, uma das fragilidades na coleta de dados, por meio do questionário, está relacionada com a devolutiva das respostas. É pertinente relatar que as questões, no decorrer do texto, estão identificadas como Q1 a Q9, e as respostas numeradas de 1 a 24, ou seja, Q1-R1.

Nesse sentido, ao considerar a necessidade de coletar todas as respostas, o instrumento foi composto por nove questões distribuídas em objetivas e dissertativas para que o sujeito pudesse expressar sua avaliação sobre a formação continuada do professor pedagogo, no PDE.

Dessa forma, com 100% dos questionários respondidos, as análises das respostas compõem este terceiro capítulo e oportunizam a imersão em um período formativo que foi considerado de grande relevância para os sujeitos pesquisados, os quais descrevem que o Programa “[...] foi muito mais que uma formação, foi uma experiência de vida [...]! Negativos: a ruptura do processo após o término do PDE; a não abertura da escola para o novo, para novas formas de olhar para a educação” (Q.9-R.11).

Por fim, a análise dos artigos e respostas dos questionários revelou a categoria prática pedagógica. Essa constatação levou em consideração os autores que fundamentaram as pesquisas PDE, temáticas pesquisadas, documentos que constituíram o cargo de professor pedagogo, a instituição de um programa formativo nos padrões do PDE e o formação ofertada aos 24 professores pedagogos da Região Sudoeste do Paraná.

### **3.1 A contribuição do PDE: o que revelam os artigos finais e os professores pedagogos**

A formação do PDE criada pela Lei Complementar n.º 103/2004, teve como objetivo superar os cursos ofertados de forma aligeirada e homogênea, sem vinculação à prática dos professores. Com a estreita relação entre o ensino superior e a educação básica, o programa foi considerado ousado, tanto pela sua amplitude quanto pela intencionalidade de que os

professores da Rede Estadual de ensino se tornassem os produtores de conhecimento com posterior intervenção no ambiente escolar.

O PDE foi organizado para que o professor pudesse estudar e se apropriar dos conhecimentos, para isso foi afastado integralmente das suas atividades por um ano, com todas as despesas de deslocamento e hospedagem custeadas pelo estado para que pudessem frequentar os cursos nas IES. Esse período era destinado à participação de cursos nas universidades e outras formações delineadas pela SEED aos professores do PDE. Esta etapa dos estudos configurou-se também na elaboração do projeto de intervenção pedagógica na escola e do material didático.

Entre os formatos de material didático, os professores poderiam escolher produzir unidades didáticas, unidades temáticas, caderno temático ou caderno pedagógico. Esses materiais deveriam possuir a viabilidade de implementação para o público-alvo identificado no projeto de pesquisa e estar de acordo com a realidade da escola de lotação do professor, escolhida como lócus da pesquisa.

No segundo ano que compreendia os terceiro e quarto semestres, a carga horária de afastamento perfazia um total de 25%. Nesse período, o professor retornava à sua escola para implementação do projeto junto ao público-alvo e, por fim, deveria elaborar o artigo final com objetivo de expressar a síntese da implementação, destacando os pontos positivos, negativos referentes ao desenvolvimento do trabalho na escola e retomando a discussão sob à luz dos estudos realizados.

A produção do artigo final foi exigida em todas as edições do PDE como apresentado no Plano Integrado de Formação Continuada. Considerado o fechamento das atividades, contemplava 64 horas de crédito e apresentava a síntese de qual foi o caminho percorrido pelo cursista durante a formação, aliado às concepções teórico-metodológicas estudadas pelo professor PDE e orientador. Nesse sentido, as orientações para elaboração repassadas pela SEED aos coordenadores do PDE nas universidades, eram desdobradas em ações entre orientador e orientando. Nesta relação, as concepções teórico-metodológicas sofreram interferências de pesquisas e estudos já realizadas pelos orientadores.

Vale destacar que os materiais didático-pedagógicos e os artigos elaborados pelos professores que participaram do PDE, em todas as edições, culminaram na produção intitulada “Caderno do PDE: O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense”. Esses materiais estão disponíveis no Portal Dia a Dia Educação e podem ser acessados por toda a comunidade.

Todavia, ao realizar a leitura na íntegra dos 24 artigos, o referencial bibliográfico (Anexo B) chamou atenção quanto à possibilidade de desvelar categorias que identificassem a contribuição do PDE na formação continuada do professor pedagogo. Nesta análise, percebeu-se uma diversidade de autores que fundamentaram os trabalhos, entre os mais citados estão José Carlos Libâneo, Demerval Saviani, Vitor Henrique Paro, Marta Sueli de Faria Sforzi, Gaudêncio Frigotto, Selma Garrido Pimenta, Acacia Kuenzer.

Como é possível perceber, os autores mais citados nas produções dos professores pedagogos, da turma do PDE de 2016, estudam a educação com base em uma perspectiva crítica e dialética, pois compreendem que o movimento da educação está articulado ao contexto histórico, social e político. Nesse sentido, a educação não pode ser desvinculada da sociedade e da materialidade que a produz, sem considerar os conflitos e as contradições.

Para Schmied-Kowarzik (1983, p. 13-14), a educação no sentido crítico e dialético tem como objetivo a libertação dos sujeitos por meio do conhecimento, quando, “[...] percebe-se dialeticamente envolvida na teoria crítica da sociedade, pois o objetivo desta “teoria crítica” é a análise reveladora de todas as imposições e mecanismos sociais que mantêm os indivíduos não emancipados e sem liberdade”. O autor conclui que

A ciência crítica da educação, ao contrário, parte precisamente do conhecimento da determinação histórico social da realidade educacional, para reivindicar criticamente dela a não cumprida a exigência emancipatória da educação. Aqui [...] a educação se torna apreensível enquanto tarefa historicamente transformadora da reprodução social no contexto de cada relação determinada da prática social, entendendo-se a reflexão explicativa como envolvida dialeticamente no interesse emancipatório do conhecimento voltado à possibilidade de emancipação e libertação [...]. (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 14-15).

Por outro lado, ao analisar a totalidade de autores utilizados, conforme demonstrado no “Anexo B” desta dissertação, percebeu-se que as concepções teórico-metodológicas também perpassam a relação entre o problema de pesquisa proposto pelo orientando e estudo realizados pelos orientadores. Desse modo, compreendeu-se que o trabalho não ocorreu de forma unilateral, mas sim uma relação de interdependência entre orientando e orientador.

Assim, mais explicitamente um artigo apresentou a opção pela concepção teórico metodológica do pós-estruturalismo, um pelo materialismo histórico-dialético e um pela teoria histórico cultural. Além desses, diversos artigos transitaram pelas teorias críticas da educação e outros não revelaram as concepções de maneira clara, ou seja, há uma inter-relação entre

autores de diferentes concepções em uma pesquisa e estes auxiliam os pesquisadores na solução de problemas identificados na prática escolar.

Embora a interpretação dos autores que fundamentaram os artigos PDE seja considerada importante para esse trabalho, essa análise se demonstrou superficial quanto à identificação de qual foi a contribuição do PDE para a formação do Pedagogo. Para Franco (2012, p. 165), a pedagogia direciona o caminho “[...] com base nos conhecimentos e saberes da Pedagogia” e nesta perspectiva, o quadro seguinte apresenta quais autores que fundamentaram as pesquisas, realizaram seus estudos na área da Pedagogia ou Gestão Educacional no Brasil, com base na descrição dos autores na Plataforma Lattes.

Quadro 15 – Autores utilizados na fundamentação teórico-metodológica

NRE	Autores utilizados na fundamentação teórico-metodológica
<b>NRE de Dois Vizinhos e Francisco Beltrão</b>	Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, José Carlos Libâneo, Demerval Saviani, Márcia Angela Aguiar, Angela Maria Silveira Portelinha, Moacir Gadotti, Elisane Fank, Nádia Artigas, Mônica Ganlante Gorini Guerra, Luciane Bacheti, Graziela Abdian, Eleane Breckenfeld, Joana Paulin Romanowski, Leni Pinzan, Norma Maccarini, Celso Vasconcellos, Iria Brzezinski, Selma Garrido Pimenta, Joseval Pelisser, Carmem Bissoli da Silva, Newton Duarte.
<b>NRE de Pato Branco</b>	Moacir Gadotti, Flavine Miranda.

Fonte: Elaborado pela autora Paraná (2018a).

Os dados acima apontam que vários autores que realizaram suas pesquisas ou estudam a área da Pedagogia ou da Gestão Escolar, no Brasil, foram utilizados como aporte teórico nas pesquisas PDE. Dessa forma, considera-se que ao organizar uma formação para o professor pedagogo com um arcabouço teórico que possui relação com a área da Pedagogia daria maiores possibilidades ao pesquisador para compreender a função e isso significaria uma melhor contribuição da formação continuada voltada para o trabalho pedagógico. Contudo, é relevante destacar que, além desses, outros autores também contribuíram para as discussões referentes aos objetos de pesquisa.

Aliado à observação acima, buscou-se novamente elementos nos artigos para subsidiar a contribuição do PDE na formação continuada do professor pedagogo. Para isso, a categoria de análise nesse momento refere-se em observar como as pesquisas demonstram a compreensão de qual prática pedagógica o professor pedagogo tem. Nesse contexto dos 24

artigos, quatro trabalhos do NRE de Dois Vizinhos e um do NRE de Francisco Beltrão explicitam nos seus escritos que o pedagogo é o articulador do trabalho pedagógico, um artigo do NRE de Pato Branco cita que o pedagogo é o organizador do trabalho pedagógico.

Identifica-se que um número reduzido de professores pedagogos descreve explicitamente qual é a função deste profissional nas instituições de ensino da Rede Estadual do Paraná, e ainda é possível verificar que ocorrem diferentes interpretações de quem é esse profissional. Com base nessas informações e vinculado ao currículo formativo do PDE, que também contemplou temáticas contemporâneas, novamente retoma-se a análise à procura de subsídios que conduzisse à resposta do objetivo da pesquisa. Para isso, o quadro abaixo expõe quais temáticas tiveram maior influência na pesquisa dos professores pedagogos.

Quadro 16 – Temáticas de pesquisa e quantidade

Temáticas de pesquisa	Quantidade	IES que ofertou a formação
Trabalho Pedagógico	1	Unioeste
Educação Inclusiva	2	Unioeste
Ensino e aprendizagem, Avaliação, Planejamento Escolar	3	Unioeste Unicentro
Formação de Professores	5	Unioeste
Gestão Democrática/Instâncias colegiada	6	Unioeste Unicentro
Violência, Mediação de Conflitos na Escola, Gênero e Diversidade, Enfrentamento e combate ao abandono escolar	7	Unioeste Unicentro

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Paraná (2018a).

Para analisar o quadro, vale lembrar que a Unioeste – Campus de Francisco Beltrão contemplou no seu currículo formativo as temáticas da Educação escolar e sociedade, Educação Inclusiva, Sexualidade e Educação Sexual, Violência e mediação de conflitos na escola, Juventudes, Análise a interpretação da legislação escolar, Diretrizes Curriculares do Paraná e a Pedagogia Histórico Crítica, Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade, Educação do Campo. Já a Unicentro-Guarapuava contemplou as temáticas da contemporaneidade a Educação Inclusiva, Gênero e Diversidade, Interdisciplinaridade, Tecnologia e midiatização na educação.

E, ao interpretar os dados, retoma-se o objetivo inicial do PDE, de que ao ingressar no programa o cursista deveria elencar um problema do contexto escolar para que, após os

estudos, pudesse realizar as intervenções necessárias com o intuito de superar a dificuldade. Nesse sentido, ao constatar que um total sete artigos trouxeram discussões sobre as temáticas da Violência, Mediação de Conflitos na Escola, Gênero e Diversidade, Enfrentamento e Combate ao Abandono Escolar, é possível evidenciar que estas temáticas estão presentes com frequência na rotina de trabalho do professor pedagogo.

Isso fez com que a Secretaria de Estado da Educação (PARANÁ, 2018b) elaborou um documento com orientações sobre a organização do trabalho pedagógico referente às legislações que regulamentam a obrigatoriedade da abordagem das temáticas contemporâneas no contexto escolar. O documento explicita que a partir da luta de diversos grupos sociais, além da inserção destas temáticas no Projeto Político Pedagógico, os movimentos conquistaram também a inclusão dos temas no currículo escolar de maneira interdisciplinar e contextualizada.

Frigotto (2015) sinaliza que a inserção das temáticas sociais no currículo escolar foi motivada por interesses econômicos gerados ainda na década de 1990, no governo de Fernando Collor de Mello. Nesta época, a justificativa foi de que a escola precisava organizar o trabalho pedagógico a partir da realidade do estudante. Para o autor, as instituições de ensino foram responsabilizadas a “[...] resolver o problema da pobreza, da fome, do trânsito, da violência, etc. Neste período, propôs-se o aumento substantivo de disciplinas na escola primária para atender as diferenças regionais [...]” (FRIGOTTO, 2015, p. 63).

Nesse contexto, conforme já discutido no Capítulo II, quanto à necessidade de superar o excesso de temáticas incluídas nos currículos de formação inicial e que acabam alterando o foco de uma formação sustentada em pressupostos teóricos que garantam, aos futuros professores, uma maior clareza do que é o trabalho educativo escolar, novamente Saviani (2020, p. 29) reforça seus argumentos quando destaca que é necessário superar “[...] a tendência a formar professores para tudo quanto é coisa [...]” e por vezes, se tem a compreensão de que os cursos podem “[...] dar conta de tudo e tudo tivesse o mesmo peso [...]” (SAVIANI, 2020, p. 29). Deste modo, é relevante considerar que a escolha das temáticas da contemporaneidade como, Violência, Mediação de Conflitos na Escola, Gênero e Diversidade, Enfrentamento e combate ao abandono escolar, pelos professores pedagogos, pode também estar vinculada à formação inicial do pedagogo.

Concluindo esta etapa de análise dos artigos, sentiu-se ainda a necessidade de investigar, junto aos 24 professores pedagogos, qual foi a contribuição do PDE na sua formação. Para isso, utilizou-se um formulário criado por meio da ferramenta do Google

Forms, composto de nove perguntas, uma delas é sobre como o professor pedagogo avalia a contribuição do PDE para a sua formação, como demonstrado abaixo. É pertinente, nesse momento, expressar que o quadro apresenta um recorte das 24 respostas. A opção por expô-las foi motivada pela compreensão das informações que possuem relação direta com o objeto desta pesquisa.

Quadro 17 – Contribuição do PDE para a formação como professor pedagogo da Rede Estadual de Ensino do Paraná

<b>O PDE contribuiu para a sua formação como professor pedagogo da Rede Estadual de Ensino do Paraná</b>
[...] tempo de estudo e pesquisa que somam a prática [...].
[...] ver como esse trabalho estava sendo desenvolvido [...].
[...] aprofundar os conhecimentos teóricos [...].
[...] base teórica e experiência prática [...].
Subsidiando teoricamente minha prática no contexto escolar e fora deste.
[...] tecnologias que até então não eram de nosso uso habitual, os conhecimentos trazidos pela universidade [...].
[...] Importância e função do pedagogo.
[...] formação política, científica e tecnológica com aprofundamento nos conhecimentos [...].
[...] melhor entendimento da função do pedagogo [...].
[...] novas perspectivas, novos olhares, ressignificando minha práxis.
[...] conteúdos trabalhados no PDE vieram ao encontro de minha prática [...].
[...] rever minha prática pedagógica e aprimorar meus conhecimentos.
[...] Estudamos no coletivo [...].
[...] conhecimentos teóricos melhorando a prática pedagógica e a função do pedagogo na escola.
[...] exercer minha profissão com mais competência, tendo mais certezas nas decisões [...].
[...] formação, organização e na efetivação do trabalho pedagógico [...].
[...] enriqueceu minha prática escolar [...].
[...] possibilitou refletir sobre nossa prática [...].
[...] Novas aprendizagens e novas percepções.
[...] período de grandes aprendizados [...].
[...] ampliaram minha visão do mundo e minhas ações como profissional.
[...] revitalização dos conhecimentos [...].
[...] formação de qualidade [...].
[...] na minha formação [...].

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos 24 professores pedagogos que responderam o questionário, todos avaliaram que o PDE contribuiu para a sua formação. O grupo considerou que o momento foi oportuno, pois, aliado aos conhecimentos que já possuíam ou à prática existente, foi relevante para que alcançassem o aproveitamento nas atividades propostas. Além do aprofundamento, também foi apontado que a aproximação com a universidade, o trabalho desenvolvido pelos professores da academia, a utilização de novas tecnologias que não faziam parte da rotina do

professor pedagogo, e que a troca de experiências entre os pares durante as aulas contribuíram para a apropriação de novos conhecimentos, assim como para a compreensão da importância do papel pedagogo nas instituições de ensino.

Nesse sentido, de acordo com a análise da questão sobre como os professores pedagogos concebem a contribuição do PDE para sua formação, percebe-se que o PDE foi considerado um momento significativo na carreira, ao proporcionar a retomada dos estudos tendo a universidade como locus de formação, o acesso ao conhecimento teórico e às novas tecnologias. Todavia, além de constatar junto ao professor pedagogo qual foi a relevância da formação, é preciso investigar como essa formação julgada como importante e necessária refletiu na prática pedagógica. Para isso, a próxima seção busca analisar qual a prática para o professor pedagogo e como a formação corroborou para que esses profissionais tivessem uma maior clareza sobre a concepção do trabalho pedagógico.

### **3.2 A prática pedagógica para o professor pedagogo no estado do Paraná**

O objetivo da seção acima foi desvelar quais elementos identificam a contribuição da formação continuada para o professor pedagogo. Contudo, para que as informações sejam analisadas considerando a problemática desta pesquisa, é relevante entender qual é a prática pedagógica para o professor pedagogo. Para isso, é preciso retomar que a Lei Complementar n.º 103/2004 define o professor como quem “[...] exerce docência, suporte pedagógico, direção, coordenação, assessoramento, supervisão, orientação, planejamento e pesquisa [...]” (PARANÁ, 2004a, p. 2).

Nesse sentido, na Rede Estadual de Ensino do Paraná, primeiro tinham-se as figuras do supervisor escolar e do orientador educacional. Com a promulgação da referida lei, os especialistas da educação passaram ser denominados de professores pedagogos, essa categoria funcional do estado do Paraná incorporou as especialidades, adquiriu algumas garantias trabalhistas que antes eram somente para professor e conquistou a condição de pedagogo unitário.

Haddad (2016) descreve que, com a promulgação da lei, o pedagogo assume novas características, pois passou a ser responsável pela articulação do trabalho pedagógico. Nesta perspectiva, Saviani (2012) também apresenta nos seus estudos discussões sobre o pedagogo como articulador do trabalho pedagógico. Libâneo (2011), da mesma forma, possui um

entendimento de que o pedagogo pode atuar na gestão escolar como diretor ou coordenador pedagógico, profissional indispensável no contexto escolar que atua com as seguintes funções.

[...] O coordenador pedagógico é um profissional imprescindível para assegurar nas escolas a integração e articulação do trabalho pedagógico-didático: a formulação e acompanhamento da execução do projeto-curricular, a organização curricular, a orientação metodológica, a assistência pedagógico-didática aos professores na sala de aula numa relação interativa e compartilhada com o professor e os alunos, colaboração nas práticas de reflexão e investigação, diagnóstico e atendimento de necessidades ligadas ao ensino e aprendizagem dos alunos em conjunto com o professor, atividades de formação continuada, práticas de avaliação de aprendizagem [...]. (LIBÂNEO, 2011, p. 77-78).

É notório perceber que os autores, acima mencionados, compreendem que o pedagogo é organizador e articulador do trabalho pedagógico. A partir do exposto, Spiazzi e Portelinha (2018) também aprofundaram os estudos sobre a diferença entre o pedagogo articulador e orientador, durante a formação no PDE. Para as autoras, articular e orientar normalmente são termos utilizados para identificar a função do professor pedagogo e que geram muitas dúvidas no ambiente escolar. Nesse sentido, as autoras citam que

O termo orientar significa que quem o está fazendo tem uma “hierarquia” sobre o outro. Por exemplo, o domínio de alguma área do conhecimento ou conteúdo. É por essa razão que dizemos que o professor orienta seus alunos. Quando tratamos dos profissionais da educação, no caso a relação entre Professor e Pedagogo utilizamos articular. Significa que, tanto um como o outro, cada um com suas especificidades, podem, pelo diálogo, refletir sobre os encaminhamentos relativos ao conteúdo, metodologia e os desdobramentos na prática pedagógica. (SPIASSI; PORTELINHA, 2018, p. 12).

Nesta relação, a prática docente e a prática pedagógica são ações inter-relacionadas e caminham juntas no processo educativo, uma apoiando a outra. Por esse motivo, o pedagogo precisa ter a visão da totalidade no ambiente escolar e fundamentar a prática por meio da teoria. Nas palavras de Franco (2008, p. 78), a “[...] a prática deverá fecundar as teorias e estas iluminarem as práticas, buscando uma nova lógica que permita ao cientista adentrar as portas da prática e aos práticos participar dos processos de pesquisa e construção de conhecimento.”

Ao esclarecer que o professor pedagogo não é responsável pela orientação, mas pela articulação do trabalho pedagógico, também é preciso desmistificar a prática docente. Como descrito por Paro (2018), baseado em uma concepção de senso comum, o professor

qualificado é aquele que conhece os conteúdos da sua disciplina “[...] e consegue dosá-lo e organizá-lo de forma a transmiti-lo aos alunos, com pouca ou nenhuma preocupação a respeito de sua capacidade de promover nestes a condição de sujeitos.” (PARO, 2018, p. 88).

Ao contrapor a análise empírica sobre a docência, Paro (2018) explicita que na prática docente o professor não possui apenas uma função técnica, pois no processo de ensino é necessário fazer com que o estudante compreenda a necessidade de aprender este ou aquele conteúdo por meio do diálogo. Nesse sentido, o professor possui “[...] mais do que uma função técnica, têm de desempenhar uma função política. Ou, expressando de forma mais precisa: a função técnica contém ela mesma o político.” (PARO, 2018, p. 103-104).

Sobre a educação como um ato político, Charlot (2013, p. 55) destaca que “[...] tudo é político, porque a política constitui certa forma de totalização do conjunto das experiências vividas em uma sociedade vivida [...]”, a educação é um ato político, pois está inserida em um contexto social e é responsável pela formação da personalidade e comportamento dos estudantes.

Nesse sentido, ao considerar a concepção de que o professor pedagogo é o articulador do trabalho pedagógico no sentido restrito desta categoria funcional e não no sentido amplo do pedagogo, como descreve Houssaye (2004, p. 8), quando diz que “[...] somente os pedagogos estão aptos a articular os saberes pedagógicos com os saberes disciplinares e com os saberes sobre a educação, o ensino e a pedagogia”, retoma-se a discussão sobre a escolha do tema de estudo pelos professores pedagogos no PDE, como a formação de professores, o abandono escolar, a relação família/escola, a avaliação, a educação inclusiva, a questão do gênero e diversidade, a gestão democrática, o planejamento escolar, o ensino-aprendizagem, o trabalho pedagógico, a violência e a mediação de conflitos na escola. (PARANÁ, 2018a).

Nesse contexto, é conveniente retomar o objetivo do PDE no qual os professores são responsáveis pela intervenção no processo de ensino e aprendizagem, tomando como base as dificuldades apresentadas no ambiente de trabalho. (PARANÁ, 2007b). Assim, entende-se que os temas pesquisados fazem parte do trabalho do professor pedagogo e que, apesar de considerado um pedagogo unitário, ainda exerce uma variedade de atividades.

Sobre a formação de professores, dos 24 artigos analisados, 5 destes discutem a formação de professores na perspectiva de analisar o conceito de trabalho como princípio educativo e a politecnicidade na formação integral dos estudantes, aprofundar estudos sobre o curso Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e a organização curricular, formação de professores para atuar na Educação Infantil no Curso de Formação de Docentes de nível

médio baseado na teoria histórico-cultural, formação crítica voltada à práxis pedagógica dos professores e, para finalizar, a formação continuada do professor pedagogo para atuar na formação de professores na hora-atividade. (PARANÁ, 2018a).

As demais pesquisas, em número reduzido, transitaram entre os temas sobre avaliação, ensino e aprendizagem, educação inclusiva, planejamento escolar e o trabalho pedagógico. (PARANÁ, 2018a).

Ao retomar os escritos de Libâneo (2011) e o Plano Integrado de Formação Continuada do PDE, este último reorganizado pela Unioeste de Francisco Beltrão e Unicentro de Guarapuava, pode-se dizer que a formação ofertada pelo PDE oportunizou aos professores pedagogos o reconhecimento da sua função. Contudo, quando questionados sobre qual a concepção de organização do trabalho pedagógico, após ter participado do PDE, todos compreendem a importância desse profissional no contexto escolar. Entretanto, apresentam diferentes entendimentos de qual é a concepção do trabalho pedagógico.

Quanto à importância deste profissional, as respostas apontam que o trabalho pedagógico é “fundamental para o andamento pedagógico na escola” (Q6-R8) ou ainda “[...] fundamental para garantir a qualidade da educação ofertada, o pensar debater e definir caminhos e ações para a escola auxilia no desenvolvimento do trabalho” (Q6-R.5).

Em outro momento, as respostas evidenciam que o trabalho pedagógico busca melhorar ou garantir a eficiência do processo de ensino e aprendizagem, assim como também é compreendido como transformador da prática social do estudante. No entanto, é preciso considerar que, neste trabalho, o professor pedagogo é responsável pela articulação do trabalho pedagógico, e a compreensão desta concepção é demonstrada em duas respostas:

[...] conjunto de atividades teórico-práticas desenvolvidas pelo coletivo visando a construção, organização e avaliação contínua do trabalho educativo desenvolvido. Tendo como princípio o Projeto Político Pedagógico, pautado numa Gestão democrática e apoiado em referencial teórico que garanta consolidar as ações definidas pelo coletivo, o pedagogo deve atuar **como articulador**, propiciando a participação, promoção e intervenção na organização e efetivação do trabalho pedagógico, sempre voltado à obtenção de melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem. (Q6-R23)

[...] realizar a **articulação** entre o conhecimento/teórico através da formação continuada e sua efetivação no espaço escolar. O pedagogo precisa ser o instigador o provocador de mudanças para que o professor reflita sobre sua ação e não seja um mero repassador de conteúdo. (Q6-R 24)

Nesta perspectiva, Franco (2012) defende que a atuação do pedagogo, quando fragmentada, é uma prática vazia, sem propósito. Para a autora, o pedagogo tem a função de “[...] organizar espaços e possibilidades de conexão, de articulação e de sentido entre a prática docente e a prática pedagógica.” (FRANCO, 2012, p. 163). É nesse sentido que se defende, aqui, uma formação continuada de forma contínua, por mais que o PDE tenha se configurado um momento significativo, esta não pode se findar. O professor, após o PDE, precisa continuar seus estudos e sua formação.

Para isso, a próxima seção analisa a continuidade e a descontinuidade dos projetos de pesquisa desenvolvidos durante a participação do PDE, tanto no âmbito individual quanto no coletivo.

### **3.3 Formação continuada do professor pedagogo: o (des)continuismo dos projetos de intervenção pedagógica na escola**

Embora já mencionado neste trabalho, é relevante retomar que o PDE foi organizado em três grandes eixos, os quais são: “[...] atividades de integração teórico-práticas, atividades de aprofundamento teórico e atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico [...]” (PARANÁ, 2012c, p. 6). As atividades de aprofundamento teórico compreendem a formação realizada na universidade, que tem como finalidade:

[...] ampliar, aprofundar e atualizar os seus conhecimentos, sendo que seu conteúdo abrangerá temas relativos aos Fundamentos da Educação, à Metodologia Científica e aos conteúdos curriculares específicos de sua área de ingresso no PDE, possibilitando aprofundamento teórico-metodológico, dentre outras possibilidades de oferta. (PARANÁ, 2012c, p. 8).

As atividades de integração teórico-práticas e didático-pedagógicas acontecem de forma articulada entre professor orientador e professor PDE. Nesses eixos, estão alocadas as produções do PDE, entre elas o artigo final e os estudos, organização e acompanhamento do GTR pelo professor PDE. A primeira atividade constituiu-se da elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica, que tinha a intenção de abordar o problema de pesquisa identificado no ambiente escolar, justificativa, objetivos, fundamentação teórica e cronograma de ações que seriam desenvolvidas na implementação do projeto.

Com essa estrutura organizacional, percebe-se que a formação continuada ofertada aos professores durante a participação no PDE buscou trabalhar a teoria e a prática. Nesse

contexto, o Documento Síntese do Programa destaca que ancorado na LDBEN n.º 9394/1996 entende como “[...] necessária superação da dicotomia entre teoria e prática na formação continuada dos professores da Educação Básica [...]” (PARANÁ, 2012c, p. 3).

Nesta perspectiva e ao analisar a contribuição da formação continuada, buscam-se compreender os conceitos de teoria e prática, e como ocorreu no PDE a superação desta dicotomia, ou seja, a práxis pedagógica. Sánchez Vázquez (2011, p. 234) descreve que a teoria sozinha não se configura como práxis, pois

[...] O fim imediato da atividade teórica é elaborar ou transformar idealmente – e não realmente – essa matéria-prima, para obter, como produtos, teorias que expliquem uma realidade presente, ou modelos que prefigurem idealmente uma realidade futura. A atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça fins que antecipam idealmente sua transformação, mas tanto em um como o outro caso a realidade efetiva permanece intacta.

Por outro lado, nos documentos formativos do PDE a atividade prática também se faz presente, tanto no ingresso do professor na formação quanto no retorno para a implementação do projeto de intervenção pedagógica na escola. Sánchez Vázquez (2011) define atividade prática como a transformação da natureza ou sociedade pela ação do homem. Contudo, quando não existe a “[...] ação real, objetiva, sobre uma realidade – [...], não se pode falar propriamente de práxis; [...] a simples atividade subjetiva – [...] que não se objetiva materialmente não pode se considerar práxis.” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 228).

Quando a formação do PDE tem como objetivo superar a fragmentação entre teoria e prática, baseado no conhecimento empírico, muito se comenta na articulação entre teoria e prática e que estas precisam estar relacionadas para atingir a práxis. Todavia, Sánchez Vázquez (2011) aponta a unidade entre teoria e a prática, pois são atividades indissociáveis e dependentes uma da outra.

Diante disto, vinculado à seção anterior, em que se tentou compreender qual a prática pedagógica para o professor pedagogo, é pertinente estudar para além do momento formativo do PDE com a finalidade de analisar as contribuições do PDE na formação do professor pedagogo. Para isso, questiona-se sobre a continuidade das pesquisas realizadas, com o intuito de responder em que medida o PDE contribuiu para a formação.

A continuidade ou o acompanhamento da atividade formativa é importante, porque a práxis ocorre quando o fim é a intervenção na realidade social do estudante, o que para Franco (2008) não pode ser uma atividade técnica, baseada em modelos já definidos sem vinculação

com a realidade escolar e seus objetivos de aprendizagem. A relação entre educador e estudante ocorre de forma articulada. Nas palavras de Paro (2018, p. 102-103),

Num trabalho qualquer, o trabalhador (individual ou coletivo) imprime sua ação de transformação no objeto de trabalho, o qual resiste de forma passiva (como objeto) a essa intervenção, deixando-se plasmar um novo produto. No caso da educação, não. A ação do educador não se dá de uma forma exterior, como quem transforma o objeto de trabalho e este se deixa transformar no produto. Aqui, o educador oferece condições para que o educando aprenda, e este reage ativamente, participando como sujeito (orientado por sua vontade) da elaboração do produto.

Nesta relação de produção, quando os professores pedagogos dos NREs de Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco foram questionados sobre a transformação dos sujeitos por meio da formação ofertada por eles durante a participação no PDE ou a continuidades das atividades desenvolvidas durante o programa, a maioria das respostas relata que sim, apesar das contradições postas no contexto escolar.

Nos relatos, o tempo destinado ao estudo e à implementação do Projeto, oportunizado aos participantes do programa, foi considerado um ponto importante para a realização das atividades. Isso porque, durante a participação no programa o professor possuía uma carga horária específica para implementação, quando concluiu a formação a carga horária foi reduzida e “[...] atualmente temos que conciliar com a carga horária normal do trabalho.” (Q.7-R.7)

Ainda que já discutido no decorrer desta pesquisa, é pertinente retomar a discussão sobre a relação entre a intensificação do trabalho e a desqualificação profissional. Nas palavras de Contreras (2012), a sobrecarga de trabalho busca gerar certo controle sobre o trabalhador e sobre as atividades desenvolvidas, nesse sentido o trabalhador passa por um processo de desqualificação e para que possa se requalificar, de acordo com as novas exigências, é ofertado para este profissional um novo formato de curso que atende às políticas vigentes.

Em outra situação, apesar da continuidade da atividade, o professor pedagogo descreve a angústia de não conseguir aprofundar as discussões no ambiente escolar sobre o tema pesquisado. Novamente, os argumentos desta não continuidade estão aliados à intensificação do trabalho docente. Embora compreenda que a pesquisa mereceria mais destaque, o pedagogo argumenta que “[...] sempre tem algo novo que merece prioridade e deve ser feito com urgência e nossos projetos esperam para depois.” (Q.7-R.18)

Diversos são os motivos expostos pelos professores pedagogos, esses argumentos transitam entre a continuidade efetiva quando a proposta foi incorporada pela instituição de ensino e incluída no Projeto Político Pedagógico, também quando o tema foi inserido na prática pedagógica e passou a fazer parte da rotina do trabalho desenvolvido junto aos estudantes ou professores, apesar da necessidade de adaptações para que a continuidade da implementação fosse possível no ambiente escolar.

É importante ressaltar que, apesar de todas as contradições postas no espaço escolar, conforme apresentado nas respostas obtidas, como sobrecarga de trabalho, escassez de tempo para estudo e a necessidade de priorizar questões emergenciais para atender às políticas vigentes na educação do Paraná, grande parte dos participantes relata que eles prosseguiram com as propostas implementadas no PDE. Por outro lado, o quadro abaixo apresenta uma síntese das respostas que justificam por que alguns professores pedagogos não retomaram as atividades desenvolvidas durante a formação.

Quadro 18 – Justificativas do porque alguns professores pedagogos não continuaram com as atividades desenvolvidas durante a formação

<b>Justificativas do porque alguns professores pedagogos não continuaram com as atividades desenvolvidas durante a formação.</b>
[...] me senti um pouco sozinha para desenvolver o trabalho. A SEED poderia ter retomado a atividade de implementação para a gente dar continuidade ao trabalho [...]. R. 03
[...] Devido a mudanças no trabalho. R. 06
[...] meu projeto envolvia formação em hora atividade. No ano da implementação tivemos redução da hora atividade e muita carga de trabalho para os professores. R. 08
[...] retornar para escola não senti abertura para colocar em prática o conhecimento adquirido. Segui colocando em prática na minha atuação individual. R. 11
[...] nos deparamos com muitas frustrações nesse aspecto considerando os modelos atuais de formação do Estado. R. 12
[...] seguir com Grupos de formação não foi possível, mas na medida do possível o que cabe a mim relacionado a este segmento sempre contribuo. R. 13
[...] precisei mudar de escola. R. 19

Fonte: Elaborado pela autora.

Mesmo que o número de professores pedagogos que descrevem a não continuidade das atividades de implementação seja inferior, os argumentos citados estão diretamente relacionados às políticas públicas e, quem sabe, ao incentivo da própria SEED para que o professor continuasse com seus estudos. A Lei Complementar n.º 130/2010 indicava que os professores deveriam participar de algumas atividades para avançar na carreira,

Art. 12. A progressão dos professores no Nível III ocorrerá através do desenvolvimento de atividades de docência e de assessoria além das previstas na Lei Complementar n.º 103/04, regulamentadas em Resolução própria.

§ 1º. A docência a que se refere o artigo anterior, compreende atividades formativas desenvolvidas pelo professor em palestra, oficinas e outras atividades similares que contribuam para a Formação Continuada dos Professores da Rede Pública Estadual.

§ 2º. Assessoramento Pedagógico compreende as atividades a serem realizadas pelo professor junto às Escolas, considerando as possibilidades de sua contribuição para a superação dos problemas de ensino e aprendizagem evidenciados na Escola Pública Estadual. (PARANÁ, 2010, p. 4).

A intenção da legislação de que professores PDE participassem de palestras, oficinas ou assessoramento nas escolas ficou no papel. Entretanto, o conhecimento proporcionado pelo PDE foi utilizado em diferentes momentos da prática pedagógica, como mencionado no quadro abaixo.

Quadro 19 – Como os conhecimentos adquiridos na formação são utilizados na sua prática pedagógica?

<b>Como os conhecimentos adquiridos na formação são utilizados na sua prática pedagógica?</b>
Na mediação entre os professores [...].
[...] aplicados no meu cotidiano, [...]
[...] processo de ensino e aprendizagem e orientação desses alunos.
[...] meus posicionamentos [...].
[...] observar melhor os fatos que ocorrem na educação.
[...] maior empatia, [...] novos olhares e novas práticas [...].
[...] na formação dos professores.
[...] na análise, nos debates, no diálogo com os educadores e a comunidade escolar, no trabalho como docente [...]
[...] refletir antes de agir, [...] me atualizar para melhor atender minha comunidade escolar. A rotina nos torna burocráticos e pragmáticos.
[...] valorização dos conteúdos [...], na valorização dos sujeitos escolares [...].
[...] para avaliar as políticas públicas de educação e a própria organização da escola [...].
[...] lidar com as tecnologias [...].
[...] Organização do trabalho pedagógico, gestão Pedagógica, análise de dados internos e externos, trabalho colaborativo, gestão de pessoas. [...]
[...] provar a teoria na prática [...].
[...] fundamentação pedagógica [...].
[...] utilizados no trabalho do dia a dia [...]
[...] deixei de ser “tarefeira”, passei a organizar e a planejar as ações coletivamente, articulando o processo ensino – aprendizagem.
[...] ações pedagógicas, [...] mais foco no que é de minha atribuição.
Nas resoluções de problemas [...].
[...] fundamentação teórica [...]
[...] maior segurança na atuação e organização do trabalho pedagógico [...]

Fonte: Elaborado pela autora.

Baseado nos dados coletados quando indagados sobre como os conhecimentos adquiridos na formação são utilizados na prática pedagógica, é possível compreender que o

PDE contribuiu para a formação do professor pedagogo, mas percebe-se nas respostas que o conhecimento ficou restrito aos sujeitos que participaram da formação e que, em momentos pontuais, quando surgiu a necessidade, esse conhecimento foi compartilhado com os pares.

Nesse contexto, por mais que a formação do PDE esteja ancorada em uma fundamentação sólida, possuindo a universidade como lócus de formação, sua descontinuidade ou a precariedade no compartilhando dos conhecimentos adquiridos fragilizou o processo formativo. Ou seja, ao retomar a rotina de trabalho nas instituições de ensino o professor pedagogo voltou a ser o pedagogo multitarefas, responsável por uma diversidade de atribuições e, como já exposto aqui, os projetos de pesquisas e a continuidade da implementação destes foram deixados em segundo plano.

Ainda, quando questionados sobre a contribuição do PDE para a sua formação, os professores pedagogos relataram que a formação teve impacto na sua prática. Nesse sentido, a formação ofertada pelo programa mobilizou o enfrentamento dos problemas do ambiente escolar, conforme objetivo já definido pelos documentos do PDE.

Com isso, ao estudar pontualmente os problemas da prática escolar, é necessário retomar a discussão realizada no Capítulo I, pois em cada momento o contexto social e político sofre mudanças que afetam o trabalho docente e pedagógico, sobretudo na organização do trabalho pedagógico, que possui a visão da totalidade. É preciso considerar os conflitos e as contradições presentes na sociedade, porque a escola não está isolada de um contexto social e para compreendê-la, é relevante estudar o momento em que se vive.

Posto isso, ao constatar a descontinuidade das ações dos estudos propostos para o PDE, turma de 2016, nas respostas, motivados por questões particulares de cada sujeito ou na sua grande maioria pela intensificação do trabalho pedagógico, percebe-se que o processo de visitar, rever, reanalisar e reelaborar os estudos é um fator determinante quando se fala sobre formação continuada.

Esse movimento constante somente pode ser adquirido quando o profissional da educação compreender que o estudo não é solitário, isolado ou pontual, mas que se faz e emerge da prática coletiva. É o coletivo da escola, composto pelos profissionais da educação, estudantes, famílias, que estimulam novas pesquisas, novos estudos, novas problemáticas ou o aprofundamento contínuo de uma temática já pesquisada.

## CONCLUSÃO

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem de ser assimilada pelos que hão de suscitar, com seus atos reais, efetivos, essa transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências [...] (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 237).

Após um longo período afastada da academia, retornar à universidade para cursar o Mestrado em Educação foi desafiador. Primeiramente, pela escolha do objeto de pesquisa que fez parte do meu trabalho nos últimos anos. Segundo, por conciliar trabalho, família e pesquisa. Nesse contexto, o que encorajou a caminhada até esse momento foi a possibilidade de desenvolver uma pesquisa com o objetivo de qualificação pessoal, profissional e coletiva. Coletiva no sentido de poder compartilhar o conhecimento adquirido, contribuir para a formação continuada dos professores pedagogos e, na mesma intensidade de importância, contribuir para a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Assim, a escolha da temática formação de professores não está desvinculada da atuação profissional e vivência afetiva. Por aproximadamente uma década foi possível acompanhar a implementação e o desenvolvimento do PDE, um programa ousado com objetivo da melhoria da qualidade da educação pública no Paraná.

Ainda de forma incipiente, a pesquisa apresentada para ingresso no programa de Mestrado tinha como sujeitos da pesquisa os professores pedagogos do NRE de Pato Branco. Contudo, no processo formativo e no diálogo com a orientadora, o projeto foi reestruturado e levantou-se a possibilidade pesquisar os professores pedagogos da turma PDE de 2016, vinculados aos três NREs da Região Sudoeste.

Para compreender o contexto a ser pesquisado, o primeiro passo foi levantar o número de professores concluintes do PDE e, nesta análise, constatou-se que 15.201 professores concluíram a formação nas oito edições do PDE. Destes, 1.788 são concluintes da área da Pedagogia e, especificamente, os dados dos três NREs da Região Sudoeste do Paraná totalizaram 118 pedagogos certificados pelo programa.

Ao relacionar os dados dos concluintes PDE dos três NREs com a quantidade atuando nas regionais de ensino, que no mês de dezembro de 2020 contavam com 485 professores pedagogos, distribuídos em 74 do NRE de Dois Vizinhos, 195 do NRE de Francisco Beltrão e

216 do NRE de Pato Branco, identificou-se que a porcentagem de concluintes foi de 24,33%, uma porcentagem reduzida quando relacionada ao número de pedagogos atuando na Rede Estadual de Ensino.

Assim, após delimitar que os sujeitos da pesquisa seriam os professores pedagogos da turma PDE de 2016 da Região Sudoeste do Paraná, buscaram-se na página da SEED, no Portal Dia a Dia Educação, os trabalhos produzidos pelo grupo com a finalidade de identificar quantos foram os concluintes desta turma, a qual NRE estavam vinculados e universidade responsável pela formação.

Após a identificação dos 24 professores pedagogos divididos em 11 do NRE de Dois Vizinhos, 7 do NRE de Francisco Beltrão e 6 de NRE de Pato Branco, a tarefa seguinte foi analisar o currículo formativo organizado pela Unioeste de Francisco Beltrão e pela Unicentro de Guarapuava, responsáveis pela formação dos participantes da turma PDE de 2016, vinculados aos três NREs.

Com isso, percorreu-se um denso caminho de pesquisa constituído pelo estudo bibliográfico, pela análise documental e do artigo final elaborado pelos participantes durante o percurso formativo no programa. Além desses momentos, sentiu-se também a necessidade de ouvir os pedagogos e, para isso, foi aplicado um questionário, encaminhado aos 24 professores pedagogos dos três de NREs da Região Sudoeste do Paraná.

Vale aqui destacar a imensa alegria em socializar o questionário com o grupo de pedagogos da turma de 2016, pois eles receberam a proposta de forma muito positiva e isso tornou o processo investigativo ainda mais motivador e desafiador. Nos relatos, antes de responderem o questionário, os entrevistados demonstraram o quanto foi marcante participar do PDE. Esse contexto, constituído por diferentes emoções, resultou na participação dos 24 professores pedagogos, ou seja, 100% responderam ao questionário da pesquisa.

Diante do exposto, estudar a formação continuada de professores, mais especificamente a formação continuada dos professores pedagogos no PDE, categoria funcional do estado do Paraná, criada pela Lei Complementar n.º 103/2004, foi uma grande provocação. Isso porque, além de discutir a prática pedagógica para esse profissional imprescindível nas escolas, buscou-se investigar em que medida o PDE, como programa de formação continuada, contribuiu para a formação do professor pedagogo dos Núcleos Regionais de Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco. Nesta perspectiva, o presente trabalho procurou analisar o PDE, voltado à formação do professor pedagogo dos NREs de Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco.

Ao tentar responder à questão com base no estudo bibliográfico, abordou-se, a partir da perspectiva histórica e social, a formação continuada no Brasil e no Paraná desde a década de 1990. Isso possibilitou o reconhecimento de que, na área da educação, os grandes idealizadores das mudanças foram os organismos multilaterais, cujas reformas foram instituídas no Brasil a partir do governo de Fernando Collor de Mello que intensificou acordos, iniciando ajustes na economia para atender às exigências do novo cenário mundial. Os governos que sucederam, deram continuidades às políticas iniciadas por Collor.

Baseado nessa nova política, cursos descontextualizados foram ofertados com o intuito de formar um profissional técnico e competitivo. E, ao considerar a fragilidade de alguns cursos ofertados aos professores, a formação continuada surgiu como uma possibilidade de proporcionar uma formação em serviço aos profissionais da educação. No entanto, muitos destes cursos foram organizados de forma deslocada da prática docente e esvaziados de teorias, pois se compreendia que o profissional técnico apenas executava o que outros produziam.

É interessante retomar que grande parte dos cursos de formação continuada ofertados na década de 1990 no Brasil utilizavam videoaulas, rádio ou televisão como ferramenta de estudo, principalmente por possuírem a intenção de ofertar uma formação de professores aligeirada e descontextualizada, assim como incentivar o uso das tecnologias, pois compreendiam que o domínio deste recurso era necessário para o sucesso das políticas econômicas da época.

Ao estudar as políticas de formação continuada do Paraná na década de 1990, constatou-se o alinhamento com as políticas do governo federal, especialmente quanto à formação de habilidades e competências. Nesse período, instituiu-se a UP em Faxinal do Céu, que recebia financiamento privado, com cursos ministrados por empresas de consultoria e nesse momento as IES tiveram uma participação muito tímida no processo formativo de professores.

Contrário às ações governamentais da gestão de Jaime Lerner, Roberto Requião assumiu o governo com a proposta de reformular políticas para a área da educação. Esse movimento de reestruturação foi motivado por uma visão mais crítica de sociedade e de mundo, assim como pela entrada de um grupo de profissionais vinculados às universidades públicas na SEED. Uma das principais conquistas desse período, além de tantas outras já identificadas no decorrer do trabalho, foi a criação do PDE com o objetivo de que os

professores se tornassem produtores do conhecimento com vistas à melhoria da aprendizagem.

Com a criação e implementação do PDE no âmbito estadual e considerando a formação continuada do professor pedagogo nele, como objetivo de estudo desta dissertação, destacou-se a organização curricular da Formação Continuada do professor pedagogo, no PDE, na Unioeste – Campus de Francisco Beltrão e na Unicentro – Campus de Guarapuava, no ano de 2016.

Nas análises, as evidências apontaram que as universidades organizaram seus currículos formativos possuindo como referência o Plano Integrado de Formação Continuada do PDE contemplando os fundamentos da educação, curso de metodologia de pesquisa, diversidade e conteúdo específico para a formação do professor pedagogo da Rede Estadual de Ensino do Paraná.

Quanto ao conteúdo específico, identificaram-se divergências na organização, pois uma universidade trabalhou conteúdos inerentes à articulação do trabalho pedagógico e a outra contemplou questões sobre as diferentes modalidades de ensino como a Educação Profissional e Formação de Docentes.

O Curso de Metodologia da pesquisa apresentou-se de maneira diferenciada, porque ao mesmo tempo que um currículo abordou as diferentes concepções teórico-metodológicas para a produção de conhecimento em educação, o outro abordou as técnicas de pesquisa. Em outro momento também, mencionaram o estudo das diferentes modalidades da educação, como a educação de jovens e adultos (EJA), a educação especial, além das avaliações externas, avaliação institucional e formação de professores.

Outro ponto abordado foram as contribuições do PDE para a formação do professor pedagogo nos NREs da Região Sudoeste, considerando a leitura dos artigos finais com a intencionalidade de destacar as concepções teórico-metodológicas expressadas nas produções. Na análise, um artigo apresentou a opção pela concepção teórico-metodológica do pós-estruturalismo, um pelo materialismo histórico-dialético e um pela teoria histórico-cultural. Além desses, alguns artigos transitaram pelas teorias críticas da educação e outros não revelaram, de maneira clara no decorrer do texto, qual a concepção teórico-metodológica que sustentou a pesquisa.

Quanto aos temas que tiveram maior destaque, o estudo evidenciou que as temáticas da contemporaneidade foram as mais pesquisadas. Entre elas estão a temática da Violência, Mediação de Conflitos na Escola, Gênero e Diversidade, Enfrentamento e combate ao

abandono escolar. Seguidas de temas como Gestão Democrática/Instâncias Colegiadas, Formação de Professores, Ensino e aprendizagem, Avaliação, Planejamento Escolar, Educação Inclusiva e, por fim, o Trabalho Pedagógico.

Ao escolher as temáticas da contemporaneidade para aprofundar os estudos no PDE os professores demonstraram como a intensificação do trabalho do professor pedagogo é muito presente na prática pedagógica, pois a seleção destas temáticas tem relação com o trabalho desenvolvido pelo professor pedagogo, visto que, ao ingressar no PDE, era preciso indicar um problema que fosse necessário realizar a intervenção na prática escolar.

Além das evidências reveladas pelos artigos, percebeu-se que estas análises não eram suficientes para responder em que medida o PDE contribuiu para a formação continuada do professor pedagogo. Portanto, por meio do questionário foi possível perguntar aos participantes sobre a contribuição do PDE.

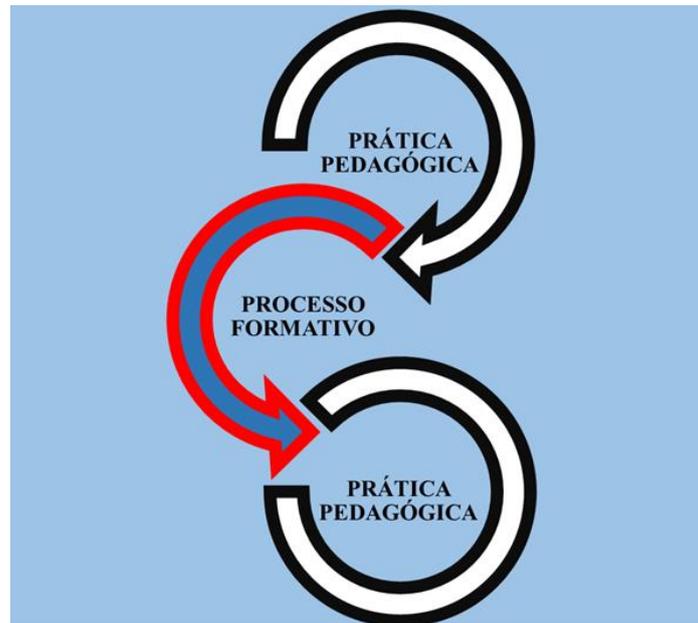
O grupo relatou que o momento foi muito importante porque aprofundou o conhecimento que já possuíam, tiveram a oportunidade de retomar as formações nas universidades junto aos professores mestres e doutores, acesso a novos conhecimentos, novas tecnologias e fundamentar com base na teoria a importância do pedagogo escolar.

Entretanto, além dos pontos positivos da formação, o que mais se destacou nas respostas foi a relação da formação com a prática pedagógica. Mas qual é a prática pedagógica para o professor pedagogo da Rede Estadual de Ensino do Paraná? Para compreender qual é a concepção do trabalho pedagógico ou quem é o professor pedagogo da Rede Estadual de Ensino, buscou-se o aporte em autores como Libâneo (2011), Franco (2012), Saviani (2012), Haddad (2016), Spiassi e Portelina (2018), os quais descrevem o pedagogo como o articulador do trabalho pedagógico.

O professor pedagogo, articulador do trabalho pedagógico, tem como atividade fim o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, para que a aprendizagem se efetive, compete ao pedagogo a articulação entre docentes, estudantes e famílias, com a finalidade de dialogar e refletir sobre encaminhamentos metodológicos, formação continuada, ações de integração família e escola, entre outras que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, baseado no contexto social e político, no Plano Integrado de Formação Continuada, nos artigos finais e nas respostas do questionário encaminhado aos 24 professores pedagogos, as categorias de análise que sobressaíram, nessa pesquisa, foram o processo formativo e a prática pedagógica.

Figura 2 – Categorias de análise



Fonte: Elaborado pela autora.

O professor pedagogo, ao ingressar no PDE, considerando a sobrecarga de atribuições, elencou um tema a partir da sua prática pedagógica para ser estudado e investigado durante a formação continuada. No processo formativo, que envolve o espaço entre universidade e escola, ele tem a possibilidade de se apropriar com rigor científico de uma formação sólida, conteúdo formativo voltado à área e possuir a universidade como lócus de formação. No entanto, ao retornar para sua rotina intensificada o profissional acaba consumido pelas urgências do cotidiano, sendo chamado a dar respostas pontuais relativas à rotina do trabalho escolar.

Desse modo, evidenciou-se, com base nas análises dos dados, que, no retorno às instituições de ensino, alguns pontos impediram a continuidade dos estudos e dos projetos. Primeiramente, pelas condições de trabalho que, cada vez mais, retira do professor tempo e espaço para a continuidade do processo formativo, e, também pelas

- frustrações com as formações que sucederam o PDE;
- intensificação do trabalho pedagógico;
- prioridade para questões emergenciais;
- mudança de escola;
- desmonte do ensino médio;
- falta de apoio da SEED;
- redução da hora atividade.

Por fim, em um contexto mais geral é inegável a contribuição do PDE na formação do professor pedagogo e o que mais surpreendeu na pesquisa foi demonstrar o quanto o Programa foi importante para os professores pedagogos destacando a contribuição para a formação e a valorização profissional destes sujeitos. Porém, analisar a intensidade dessa formação voltada ao professor pedagogo, articulador do trabalho pedagógico, demonstrou fragilidades. Nesse momento da pesquisa ficou explícito que um programa formativo, por mais ousado ou grandioso que seja, precisa ter continuidade dos estudos e ofertar outras etapas, sem ruptura no processo de formação e, caso essa continuidade não ocorra, a formação acaba por ser mais uma entre tantas com limites temporais fixos.

Nesse sentido, considerando que a intensificação do trabalho do professor pedagogo está cada vez mais acentuada no estado do Paraná, as mudanças nas políticas de estado para formação continuada que regressou no ano de 2020 ao esvaziamento de conteúdo, o desinteresse em prosseguir com a implementação das propostas de pesquisas desenvolvidas para o PDE e a descontinuidade do programa, precarizou a formação ofertada.

Ainda, na perspectiva de continuidade, a condição de continuísmo desta pesquisa de Mestrado poderia ser a retomada dos estudos tendo como ponto de partida os artigos finais revisto pelos próprios professores pedagogos, ou também a ampliação deste estudo para um número maior de professores pedagogos da Rede Estadual de Ensino do Paraná.

No formato de grupos de estudo, as propostas de pesquisas desenvolvidas para o PDE, turma de 2016, poderiam ser retomadas com o objetivo de desvelar novos estudos ou rever os já realizados. Esse processo não teria somente a finalidade de aprofundar os conhecimentos adquiridos durante o PDE, mas contribuir para a apropriação de novos conhecimentos voltados à formação do professor pedagogo como articulador do trabalho pedagógico.

Em outro momento, a sugestão de continuidade desta pesquisa seria a investigação da contribuição do PDE para a formação do professor pedagogo, ampliada para outras regionais de ensino e, conseqüentemente, outras universidades participantes da formação.

Enfim, os desafios enfrentados em um cenário de pandemia de covid-19, com as relações humanas mediadas pela tecnologia, trabalho remoto cada vez mais intensificado, muitas vidas perdidas, por vezes aguçaram um sentimento de que este trabalho seria apenas um trabalho de conclusão de curso. Mas, não. Chegar até aqui, ter a oportunidade de ter cursado as aulas presenciais, conhecido pessoalmente os colegas da turma, ter participado de momentos de estudo e descontração, foi extremamente valioso.

Chegar até esse momento, após ter trilhado um caminho de pesquisa composto pelo estudo bibliográfico, análise documental e artigos produzidos durante o processo formativo do PDE, um programa que marcou a história de 15.201 professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná, entre eles 24 professores pedagogos da Região Sudoeste do Paraná que carinhosamente acolheram essa proposta de pesquisa, significa muito mais do que concluir uma dissertação de mestrado. Significa analisar as contradições de um programa extraordinário, porém fragilizado pelo contexto social e político que constantemente tem implementado propostas na área educacional com o objetivo suprimir a possibilidade de uma formação integral dos sujeitos.

Para finalizar, no dia 11 de agosto de 2021, a APP-Sindicato reuniu-se com a SEED para discutir, entre outros pontos de pauta da categoria, a oferta de um novo processo seletivo para o PDE. Nesse encontro, o secretário de Educação do Paraná Renato Feder comunicou que estudos estão sendo realizados e a provável oferta de um novo seletivo será no primeiro semestre de 2022. Contudo, ele já sinalizou que os professores não terão afastamento e que será possível aproveitar os títulos de mestrado e doutorado.

Nesse contexto, a temática formação continuada de professores, especialmente a formação do professor pedagogo, categoria funcional do estado do Paraná, requer muitas outras pesquisas, principalmente no que tange à possibilidade de propor novos encaminhamentos para que o Programa de Desenvolvimento Educacional no estado do Paraná.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Janaina Aparecida de Mattos. **Política Pública de Formação Continuada do Professor: O PDE no Paraná – Implicações no Trabalho Docente**. 2015. 236 p. Tese (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Disponível em: <https://bit.ly/3yALTqt>. Acesso em: 22 nov. 2020.

APP-SINDICATO, SINDICATO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Reunião na SEED define itens importantes das reivindicações**. Curitiba, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3yALNPD>. Acesso em: 21 jul. 2020.

APP-SINDICATO, SINDICATO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **APP se reúne com SEED para discutir Pauta da Categoria**. Curitiba, 2009a. Disponível em: <https://bit.ly/3virynz>. Acesso em: 21 jul. 2020.

APP-SINDICATO, SINDICATO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **PDE terá mais 400 vagas**. Curitiba, 2009b. Disponível em: <https://bit.ly/2RHHsti>. Acesso em: 21 jul. 2020.

APP-SINDICATO, SINDICATO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Direção estadual da APP-Sindicato busca respostas para pauta da categoria**. Curitiba, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3hqesA6>. Acesso em: 24 ag. 2021.

APPLE, Michael W. Ideologia e reprodução cultural e econômica: *In*: APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Cortez, 2016, p. 43-68.

BEATRIZ, Adriane Bayer Tozetto; TOZETTO, Susana Soares. **A Educação e a Formação de Professores no Estado do Paraná**. PUCPR, 2017. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23915\\_11895.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23915_11895.pdf). Acesso em: 21 nov. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <https://bit.ly/2ThgJEo>. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://bit.ly/3uk1tU1>. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://bit.ly/3fhskM5>. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. Parecer n.º 252/1969. Fixa os mínimos de conteúdos e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. Março, 1969.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://bit.ly/3wqb6lm>. Acesso em: 6 set. 2019.

BRASIL. Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental [...]. Disponível em: <https://bit.ly/2QM8q2q>. Acesso em: 1 abr. 2020.

BRASIL. Portaria n.º 522, de 9 de abril de 1997. Brasília, 1997. Disponível em: <https://bit.ly/3yJHWQv>. Acesso em: 1 abr. 2020.

BRASIL. **Manual de operacionalização:** Fundescola. SEED/MEC, Brasília, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/2SpEqKk>. Acesso em: 1 abr. 2020.

BRASIL. Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica [...]. Disponível em: <https://bit.ly/3oLkXzG>. Acesso em: 1 abr. 2020.

BRASIL. Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica [...]. Disponível em: <https://bit.ly/3wwv91C>. Acesso em: 3 mai. 2021.

BRASIL. Decreto n.º 6.300 de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. Brasília, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3hOqeoP>. Acesso em: 1 abr. 2020.

BRASIL. Salto para o Futuro. Disponível em: <https://bit.ly/3ueMpHb>. Acesso em: 1 abr. 2020.

BRASIL. Lei n.º 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: <https://bit.ly/3bQSenV>. Acesso em: 26 abr. 2021.

BRASIL. Lei n.º 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://bit.ly/3wyUqYX>. Acesso em: 26 abr. 2021.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização. Brasília: A Secretaria, 1999. Disponível em: <https://bit.ly/3yEDdzw>. Acesso em: 1 abr. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Programa Nacional de informática educativa/MEC/SEMTEC. Brasília, PRONINFE, 1994. Disponível em: <https://bit.ly/34dtbXX>. Acesso em: 1 abr. 2020.

CASASSUS, Juan. A Reforma Educacional na América Latina no contexto da Globalização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 7-28, novembro/2001. Disponível em: <https://bit.ly/3fD9Zlq>. Acesso em: 1 abr. 2020.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP n.º 3/2006. Reexame do Parecer CNE/CP n.º 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <https://bit.ly/3wBlgA1>. Acesso em: 21 jul. 2020.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <https://bit.ly/3ufvR1F>. Acesso em: 21 jul. 2020.

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

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 7 ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF – UNESCO, 2012.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **Políticas educacionais no estado do Paraná nas décadas de 80 e 90: da prioridade à “Centralidade da Educação Básica**. 2001. 162 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. SP, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/2QMkIb1>. Acesso em: 1 abr. 2020.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos. *In*: PIMENTA, Selma Garrido Pimenta (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 101-129.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes**, 2002, vol. 23, n. 80, p. 136-167. Disponível em: <https://bit.ly/3uictBt>. Acesso em: 5 out. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*. FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 75-100.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. *In*: GENTILI, Pablo A.A. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 31-92.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Professor no Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. *In*: GENTILI, Pablo A.A. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 111-178.

GONÇALVES, Ademir Nunes. **Uma análise das políticas educacionais do Paraná nas décadas de 1980 e 1990**. 2010.141 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, UFSCar, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3hQF6mI>. Acesso em: 1 abr. 2020.

GOODSON, Ivor F. Etimologia, epistemologia e o emergir do currículo. *In*: GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 29-43.

HADDAD, Cristhyane Ramos. **Políticas para o trabalho dos pedagogos na rede estadual de ensino do Paraná (2004-2015)**: intensificação, burocracia e possibilidades de superação – Curitiba: CRV, 2016.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

HOUSSAYE, Jean. et. al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 7-8.

IANNI, Octávio. **Teorias da globalização**. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. Relação dos Municípios segundo as Regiões Geográficas do Paraná – 2012. IPARDES, 2012a. Disponível em: <https://bit.ly/2RMdNiu>. Acesso em: 22 nov. 2020.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. Referências Básicas. Curitiba: IPARDES, 2012b. Disponível em: <https://bit.ly/3hPGqGh>. Acesso em: 21 jul. 2020.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. Modelo Lógico Programa Formação em Ação / Instituto Paranaense de Desenvolvimento

Econômico e Social. Curitiba: IPARDES, 2012c. Disponível em: <https://bit.ly/2RAaY4j>. Acesso em: 21 jul. 2020.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. Referências Documento dos Programas do Setor de Educação – Vol. 4 – Curitiba: IPARDES, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2QRjdbM>. Acesso em: 21 jul. 2020.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. Relatório de Monitoramento 2º semestre de 2015: Acordo de Empréstimo n.º 8.201-BR. – Curitiba: IPARDES, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3bTtQBY>. Acesso em: 21 jul. 2020.

JOST, Araci. **Políticas públicas para formação continuada do professor do ensino médio: governo Roberto Requião, 2003-2010**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, PR, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2RAgQup>. Acesso em: 27 mai. 2020.

KUENZER, Acacia Zeneida Kuenzer. Trabalho Pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. *In*: AGUIAR, Márcia Ângela da S. FERREIRA, Naura Syria Carapeto (orgs). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 47-78.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LERNER, Jaime. Jaime Lerner. **Governador do Paraná**. Curitiba. Jaime Lerner Arquitetos Associados, [entre 1995 e 2002]. Disponível em: <https://bit.ly/3hKYr8K>. Acesso em: 26 mai. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. *In*: PIMENTA. Selma Garrido Pimenta (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 63-100.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 3 ed., Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

MIRANDOLA, Luci Mara. **Educação: o Brasil e o Estado do Paraná entre os anos de 1960 e 2010**. 2014. 195 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste do Paraná. Programa de

Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Cascavel, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3fJNIsq>. Acesso em: 1 abr. 2020.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2012.

PARANÁ. **Lei Complementar n.º 7 de 22 de dezembro de 1976**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino de 1º. e 2º. graus, de que trata a Lei Federal n.º. 5.962, de 11 de agosto de 1971, e dá outras providências. Disponível em: <https://bit.ly/3umrrpL>. Acesso em: 26 mai. 2020.

PARANÁ. **Lei Complementar n.º 103, de 15 de março de 2004a**. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Disponível em: <https://bit.ly/3fhfo2x>. Acesso em: 6 set. 2019.

PARANÁ. **Edital n.º 37/2004**. Curitiba, SEED, 2004b. Disponível em: <https://bit.ly/3ujnjqP>. Acesso em: 22 jul. 2020.

PARANÁ. Lei Complementar n.º 130, de 14 de julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Disponível em: <https://bit.ly/3i3swkb>. Acesso em 6 set. 2019.

PARANÁ. Decreto n.º 4482 de 14 de março de 2005. Implanta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, que disciplina a promoção e progressão do professor do nível III da carreira. Publicado no **Diário Oficial** n.º 6933 de 14/03/2005. Disponível em: <https://bit.ly/2RI2Sqe>. Acesso em: 27 mai. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n.º 1457/2004, de 16 de abril de 2004. Cria a coordenação de capacitação dos profissionais de educação – CCPE, que será responsável pelos programas de capacitação junto à Superintendência da Educação. Disponível em: <https://bit.ly/3oTKxCQ>. Acesso em: 27 mai. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n.º 2007/2005, de 21 de julho de 2005. Dispõe sobre a formação continuada por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional [...]. Disponível em: <https://bit.ly/3wu4Itn>. Acesso em: 27 mai. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Edital n.º 168/2006 – DG/SEED**. Edital para a realização do Processo de Seleção de provas e títulos de Professores da Rede Pública Estadual para o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Curitiba, SEED, 2006a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Sociologia**. (Vários autores). 2. ed. Curitiba: SEED-PR, 2006b. Disponível em: <https://bit.ly/3uiFhte>. Acesso em: 22 mai. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução n.º 4341, de 17 de outubro de 2007**. Normatiza a operacionalização do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE na Rede Pública Estadual de Ensino. Curitiba, SEED, 2007a. Disponível em: <https://bit.ly/34rwtHn>. Acesso em: 7 set. 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Documento-Síntese: Uma nova Política de Formação Continuada e valorização dos Professores da Educação Básica da Rede Pública Estadual**. Curitiba, SEED, 2007b. Disponível em: <https://bit.ly/34ddbFl>. Acesso em: 6 set. 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n.º 1905/2007. Normatiza a operacionalização do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE na Rede Pública Estadual de Ensino. *In*: PARANÁ. **Coletânea de Legislação Educacional**, Secretaria de Estado da Educação, vol. XV. Curitiba, SEED, 2007c. p. 581-587. Disponível em: <https://bit.ly/34eNuo0>. Acesso em: 21 jul. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução n.º 004/2007d – SUED/SEED**. Orientações sobre a participação dos Professores com titulação de Mestres e Doutores no PDE. Curitiba, SEED, 2007d. Disponível em: <https://bit.ly/3fh7M6v>. Acesso em: 21 jul. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Edital n.º 237/2007**. Edital para a realização do Processo de Seleção de Provas e Títulos de Professores da Rede Pública Estadual para o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Curitiba, SEED, 2007e.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **PDE (Síntese)**. Programa de Desenvolvimento Educacional. Curitiba, SEED, 2008a. Disponível em: <https://bit.ly/3oMn4Dh>. Acesso em: 21 jul. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Ensino Religioso**. Curitiba, SEED, 2008b. Disponível em: <https://bit.ly/3yEDYsm>. Acesso em: 9 ago. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Edital n.º 35/2009 – DG/SEED**. Processo Seletivo Interno de Professores da Rede Pública Estadual para o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Curitiba, SEED, 2009a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução n.º 1670/2009**. Normatiza a execução do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE na Rede Pública Estadual de Ensino. Curitiba, SEED, 2009b. Disponível em: <https://bit.ly/3fNNOzw>. Acesso em: 21 jul. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Plano Integrado de Formação Continuada PDE – 2009. Curitiba, SEED, 2010. Disponível em: <https://cutt.ly/SnwPqTh>. Acesso em: 21 jul. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Edital n.º 41/2010 – DG/SEED**. Curitiba, SEED, 2010a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Integrado de Formação Continuada PDE – 2010**. Curitiba, SEED, 2010b. Disponível em: <https://cutt.ly/QnwPwG5>. Acesso em: 21 jul. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Edital n.º 66/2011 – DG/SEED**. Curitiba, SEED, 2011a. Disponível em: <https://cutt.ly/1nwPrsI>. Acesso em: 21 jul. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução n.º 4128/2011 – DG/SEED**. Normatiza a execução do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE na Rede Pública Estadual de Ensino no âmbito da SEED. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Coletânea de Legislação Educacional. Vol. XIX. Curitiba, SEED, 2011b. p. 560-565. Disponível em: <https://cutt.ly/SnwPtO5>. Acesso em: 21 jul. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Matriz Curricular – PDE – 2012**. Curitiba, SEED, 2012a. Disponível em: <https://cutt.ly/CnwPy70>. Acesso em: 21 jul. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Edital n.º 132/2012 – DG/SEED**. Curitiba, SEED, 2012b. Disponível em: <https://cutt.ly/UnwPiz2>. Acesso em: 21 jul. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE (Versão 2012)**. Curitiba, SEED, 2012c. Disponível em: <https://cutt.ly/YnwPoc9>. Acesso em: 15 fev. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Edital n.º 176/2013 – DG/SEED**. Curitiba, SEED, 2013a. Disponível em: <https://cutt.ly/gnwPpmY>. Acesso em: 21 jul. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Integrado de Formação Continuada PDE – 2013**. Curitiba, SEED, 2013b. Disponível em: <https://cutt.ly/onwPaz9>. Acesso em: 21 jul. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Integrado de Formação Continuada PDE – 2014**. Curitiba, SEED, 2014a. Disponível em: <https://cutt.ly/1nwPsHu>. Acesso em: 21 jul. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Edital n.º 92/2014 – GS/SEED**. Curitiba, SEED, 2014b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução n.º 5232/2014 – SEED**. Normatiza a execução do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE – 2015 na Rede Pública

Estadual de Ensino no âmbito da Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, SEED, 2014c. Disponível em: <https://cutt.ly/unwPd6K>. Acesso em: 21 jul. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Edital n.º 50/2015 – GS/SEED**. Curitiba, SEED, 2015a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução n.º 517/2015 – SEED**. Prorroga o início das atividades de formação continuada ofertadas pelo Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE no âmbito do estado do Paraná. Curitiba, SEED, 2015b. Disponível em: <https://cutt.ly/6nwPgu0>. Acesso em: 21 jul. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2016. **Cadernos PDE**. Curitiba: SEED/PR., 2018a. V. 1. Disponível em: <https://cutt.ly/LnwPhx4>. Acesso em: 15 fev. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Legislações que implicam na organização do trabalho pedagógico – orientações à Rede Pública Estadual**. Curitiba: SEED, 2018b. Disponível em: <https://cutt.ly/8nwPkUs>. Acesso em: 15 abr. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) – Dados Estatísticos. Curitiba, SEED, 2019. Disponível em: <https://cutt.ly/MnwPlc0>. Acesso em: 27 ago. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Consulta Escola**. Curitiba, SEED, 2020a. Disponível em: <https://cutt.ly/EnwPzQ2>. Acesso em: 29 nov. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Portal Dia a Dia Educação-Núcleo Regional de Educação**. Curitiba, SEED, 2020b. Disponível em: <https://cutt.ly/PnwPxoS>. Acesso em: 22 nov. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Grupo de Trabalho em Rede (GTR). Curitiba, SEED, 2021. Disponível em: <https://cutt.ly/BnwPx1q>. Acesso em: 3 mai. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Projeto Folhas. Curitiba, SEED, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Yvelise Freitas Arco-Verde assume lugar de Maurício Requião na Secretaria da Educação. Curitiba, SEED, 2008. Disponível em: <https://cutt.ly/9nwPvqj>. Acesso em: 8 ago. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Núcleos Regionais de Educação. Curitiba, SEED, 2020. Disponível em: <https://www.nre.seed.pr.gov.br/>. Acesso em: 22 nov. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Relatório de Ações PDE – 2006 a 2010. Curitiba, SEED, 2010. Disponível em: <https://cutt.ly/RnwPb1X>. Acesso em: 22 nov. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Antigos Secretários da Educação do Paraná. Curitiba, SEED. Disponível em: <https://cutt.ly/BnwPmzU>. Acesso em: 21 mar. 2021.

PARO, Vitor Henrique. **Professor: artesão ou operário?** São Paulo: Cortez, 2018

PITON, Ivania Marini. **Políticas educacionais e movimento sindical docente: reformas educativas e conflitos na educação paranaense.** 2004. 683 p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação Campinas, SP, 2004. Disponível em: <https://cutt.ly/OnwPQjt>. Acesso em: 6 set. 2019.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis.** 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011

SARAIVA, Terezinha. Educação a Distância no Brasil: lições da história. **Revista em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 70, abr./jun. de 1996. p. 17-27. Disponível em: <https://cutt.ly/unwPWxw>. Acesso em: 1 abr. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: histórias e teoria.** Campinas: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 12. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **O papel do Pedagogo como articular do trabalho pedagógico na sociedade do capital.** Cornélio Procópio – PR. UENP, 2012. Disponível em: <https://cutt.ly/DnwPRZS>. Acesso em: 21 jul. 2020.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 11-36, 2020. Disponível em: <https://cutt.ly/tnwPYU9>. Acesso em: 12 abr. 2021.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

SHIROMA, Eneida Oto. MORAES, Maria Célia Marcondes de. EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Otto Henrique Martins da. **Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná – PDE/PR: uma política contrária à ortodoxia capitalista**. PUCPR, 2009. Disponível em: <https://cutt.ly/qnwPUJL>. Acesso em: 21 jul. 2020.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. *In*: PIMENTA, Selma Garrido Pimenta (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.131-154.

SPIASSI, Ivonete Schreiner. PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. O Pedagogo como articulador do Trabalho Pedagógico a sua atuação na Educação Inclusiva. *In*: PARANÁ. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2016**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Curitiba: SEED/PR., 2018. V. 1. (Cadernos PDE). Disponível em: <https://cutt.ly/pnwPA6o>. Acesso em: 15 fev. 2021.

SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO. **Plano Integrado de Formação Continuada PDE – Turma 2016**. Disponível em: <https://cutt.ly/6nwPFO9>. Acesso em: 21 jul. 2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE. **Atividades PDE: Curso I** (32h Fundamentos da Educação I e 32h Metodologia da Pesquisa I). Guarapuava, Unicentro, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE. **Atividades PDE: Curso II** (32h de Conteúdo Específico e 32h de Metodologia de Ensino I). Guarapuava, Unicentro, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE. **Atividades PDE: Curso III** (32h Fundamentos da Educação II e 32h Metodologia da Pesquisa II). Guarapuava, Unicentro, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE. **Atividades PDE: Curso IV** (Cursos específicos 32h e Produção didático Pedagógica ou similar 32h). Guarapuava, Unicentro, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE. **Atividades PDE: Curso V** Diversificados (conforme necessidade do grupo/universidade). Guarapuava, Unicentro, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. **Plano de Ensino: Curso Geral I** Metodologia da Pesquisa. Francisco Beltrão, Unioeste, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. **Curso Geral I: Fundamentos da Educação I**. Francisco Beltrão, Unioeste, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. **Curso Geral III: Fundamentos da Educação II.** Francisco Beltrão, Unioeste, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. **Quadro de Disciplinas e Docentes:** PDE/Pedagogia – Francisco Beltrão. Unioeste, 2016.

**APÊNDICE A – A Formação Continuada nos Governos do Estado do Paraná (1987 a 2018)**

<b>Período do Mandato</b>	<b>Governador</b>	<b>Secretário da Educação</b>	<b>Programa de Formação Continuada</b>	<b>Referências teóricas</b>	<b>Princípios</b>
<b>1987-1991</b>	Álvaro Dias	Belmiro Jobim castor Gilda Poli Rocha Loures			Racionalidade e Eficiência
<b>1991-1994</b>	Roberto Requião de Mello e Silva	Elias Abrahão João Olivir Gabardo	Construindo a Escola Cidadã no Paraná	Currículo Básico do Paraná	Eficiência e qualidade de ensino
<b>1995-1999</b>	Jaime Lerner	Ramiro Wahrhaftig	Universidade do Professor em Faxinal do Céu (Seminários de Atualização e Motivação; Seminários de Atualização Curricular nas áreas de conteúdos específicos do currículo, de Gestão Escolar e Ações de Suporte ao Currículo)	Parâmetros curriculares nacionais	Gestão compartilhada, Competência
<b>1999-2003</b>		Alcyone V. R. Saliba Sueli C. Moraes Seixas			
<b>2003- 2006</b>	Roberto Requião de Mello e Silva	Maurício Requião de Mello e Silva	- Semana Pedagógica; - Grupos de Estudo; - Reuniões Pedagógicas; - Cursos disciplinares; - Simpósios disciplinares; - Projeto Folhas; TV Paulo Freire; - Livro Didático Público; - Diretrizes Curriculares Estaduais; - Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE);	- Karl Marx - Lev Vygotsky - Dermeval Saviani - Paulo Freire - Antonio Gramsci	Conceder maior atenção às classes trabalhadoras e menos favorecidas.
<b>2007-2010</b>		Maurício Requião de Mello e Silva Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde Altevir Rocha de Andrade			
<b>2011-2014</b>	Carlos Alberto Richa	Flavio Arns Paulo Afonso Schmidt	- Semana Pedagógica; - Formação em Ação (Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, Oficinas Descentralizadas para formação de professores, gestores e agentes educacionais I e II); - Equipe Multidisciplinar;	- Diretrizes Curriculares Estaduais; - Caderno de Expectativas de Aprendizagem;	Gestão de eficiência na administração pública
<b>2015-2018</b>		Fernando Xavier Ferreira Ana Seres Trento Comin Lucia A.Cortez Martins			

## ANEXO A – Questionário

### FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR PEDAGOGO, NO PDE - Turma 2016

#### \*Obrigatório

Endereço de e-mail \*

1. Curso de Graduação / Instituição de Ensino / Ano de conclusão \*

2. Pós-Graduação

( ) Especialização

( ) Mestrado

( ) Doutorado

3. Indique qual Especialização/Mestrado/Doutorado cursou. \*

4. Núcleo de Educação \*

( ) Dois Vizinhos

( ) Francisco Beltrão

( ) Pato Branco

5. O PDE contribuiu para a sua formação como professor pedagogo da Rede Estadual de Ensino do Paraná? Justifique sua resposta. \*

6. Após ter participado do PDE, qual a sua concepção sobre a organização do trabalho pedagógico? \*

7. Conseguiu dar continuidade à atividade de implementação, após a conclusão do curso? Justifique sua resposta. \*

8. Como os conhecimentos adquiridos na formação são utilizados na sua prática pedagógica?

\*

9. Comente os pontos positivos e negativos da formação ofertada pelo Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). \*

## ANEXO B – Referencial Bibliográfico dos Artigos do PDE – Turma 2016

NRE	Artigos	Referencial Bibliográfico
NRE de Dois Vizinhos	A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum: desafios e possibilidades	Rita Bersch, Maria Lucia Sartoretto, Talita Cruz, Eugênio Cunha, Teófilo Alves Galvão Filho, Ana Maria S. Ros de Mello, Silvia Ester Orrú, Liliana Maria Passerino, Tereza Cristina Rego, Mariana Seabra, Enicéia Mendes, Debora Deutsch Smith
	O Pedagogo como articulador do trabalho pedagógico e sua atuação na Educação Inclusiva	Iria Brzezinski, Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, Jean Houssaye, José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Vitor Henrique Paro, Demerval Saviani, Leda Scheibe, Márcia Angela Aguiar, Angela Maria Silveira Portelinha
	A Família e a Escola na Construção de um Projeto Educativo	Phillipe Ariès, Maria do Carmo Brant de Carvalho, Bernard Charlot, Mary Del Priori, Ladislau Dowbor, Friedrich Engels, José Carlos Libâneo, Vitor Henrique Paro, Danda Prado, Cynthia Sarti, Lucila Scavone, Parry Scott, Marta Sueli de Faria Sforini, Maria Terezinha Bellanda Galuch, Sheila Aparecida de Moraes e Silva, Rosa Maria Torres, Klass Woortmann, Michael Young
	Gestão escolar democrática no âmbito do Conselho Escolar: desafios da prática na escola	M. Alonso, J. B. Bastos, D. L. Hora, José Carlos Libâneo, Cripriano Carlos Luckesi, I. P. Navarro, Vitor Henrique Paro, F. O. C. Werle
	Violência nas escolas: Mediação de Conflitos e o papel do Pedagogo Escolar.	Julio Groppa Aquino, Álvaro Chrispino, Raquel Chrispino, Éric Debarbieux, Catherine Blaya, Michel Foucault, Moacir Gadotti, Áurea Guimaraes, Michel Maffesoli, Elis Palma Priotto
	A Teoria Histórico-cultural na formação do professor de educação infantil no Ensino Médio	Vasily Vasilovich Davydov, Valery Petrovich Zinchenko, Daniil Borisovich Elkonin, Maria Gonçalves Dias Facci, Gaudêncio Frigotto, Maria Terezinha Bellanda Galuch, Marta Sueli de Faria Sforini, Alexis Leontiev, Suely Amaral Mello, Carolina Picchetti Nascimento, Zoia Ribeiro Prestes, Janaina Damasco Umbelino, L. S. Vigotski
	A Formação de Professores na Relação Capital e Trabalho	Ricardo Antunes, Roberto G. Bianquetti, Newton Duarte, Thomas Gounet, Antonio Gramsci, Joe Kincheloe, Acácia Kuenzer, Karl Marx, Antonio Nóvoa, T. S. Popkewitz, Demerval Saviani, Andreia Migon Zanella, José Luiz Zanella
	Família e Escola: uma parceria possível e necessária	A. Del Prette, Z. A. P. Del Prette, M. A. Dessen, A. C. Polonia, P. Estavard, B. Lahire, José Carlos Libâneo, J. F. Oliveira, M. S. Toschi, Paulo Lôbo, P. Meirieu, C. M. M. Nogueira, M. A. Nogueira, Vitor Henrique Paro, J. G. Sacristán, A. I. Pérez Gómez, Içami Tiba, A. Wagner

<b>NRE de Francisco Beltrão</b>	A ação do Pedagogo no Pós-Conselho de Classe	Juan E. Diaz Bordenave, A. I. L. Dalben, Elisane Frank, Nádia Artigas, Mônica Ganlante Gorini Guerra, Jose Carlos Libâneo, Lízia Nagel, Vitor Henrique Paro, Rita de Cássia Pizoli, Any Dutra Coelho da Rocha, Décio Marques de Azevedo Saes, Demerval Saviani, Marília Pontes Spósito, Celso Vasconcellos, Michael Young
	O pedagogo na instituição escolar: limites e possibilidades na efetivação de sua prática	Sandra Ribeiro Arruda, Luciane Bacheti, Márcia Fernandes, Maria Izabel Silva, Andrea Barbosa, Graziela Abdian, Eleane Breckenfeld, João Paulin Romanowski, M. F. Carvalho, José Carlos Libâneo, Érica Nickel, Silvana Barbosa de Oliveira, Adriana Alberton de Lima, Ângela Maria Silveira Portelinha, Leni Pinzan, Norma Maccarini, Andréa Cristina Martelli, Ivanise Pires, Carmen Célia Bastos, Demerval Saviani, Marcos Soares, Celso Vasconcellos, Maria Catarina Zukowski, Sonia Maria Haracemiv
	A Hora Atividade como processo de Formação Continuada: O papel articulador do Pedagogo da sua Formação e dos Professores	Sâmara Araújo, Carmen Célia Bastos, Ivanise Pires, Marilda Aparecida Behrens, Eleane Breckenfeld, João Paulin Romanowski, Iria Brzezinski, Denise Freitas, Cristhyane Haddad, Francisco Imbernón, Kátia Mendes, Margarete Munhoz, Rosilda Kovaliczn, Selma Garrido Pimenta, Marcelo Santos, Joseval Pelisser, Dermeval Saviani, Carmem Bissoli da Silva
	O papel exercido pela afetividade na transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental	Rubem Alves, Luciane do Rocio Durigan, Heloysa Dantas, Yves de La Taille, Marta Kohl, Izabel Galvão, João Luiz Gasparin, Maria C. Petenucci, Jean Piaget, B. Inhelder, Demerval Saviani, Marta Sueli de Faria Sforzi, Maria de Lourdes Sobral, Ilma Passos Veiga, L.V. Vygotski, Vilmarize Sabim Pessoa, Paulo Freire
	Conselho de Classe como instrumento da organização do trabalho pedagógico	Angela Dalben, José Carlos Libâneo, Vitor Henrique Paro, Ilma Passos Veiga
	O trabalho como princípio educativo no Pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio: conceitos e desafios	Ricardo Antunes, Maria Lúcia Aranha, Marcos Arruda, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Karl Marx, Dante Henrique Moura, Paolo Nosella, Geraldo Augusto Pinto, Vitor Henrique Paro, Selma Garrido Pimenta, M. Ribeiro, M.V. Rodríguez, Dermeval Saviani, Newton Duarte

	Avaliação Escolar: Uma prática que precisa ser repensada	Celso Antunes, Pedro Demo, M. Tereza Esteban, Luiz Carlos de Freitas, Jussara Maria Lerch Hoffmann, Cipriano Carlos Luckesi, Márcia de Oliveira, Maria Cristina Machado
	Abandono e repetência na 1ª série do Ensino Médio: desafios e ações	Miguel Arroyo, Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto, Bernard Charlot, Mário Sérgio Cortella, Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, Liamara Terezinha Fornari, Marise Ramos, Michael Young, Antônio Carlos Gil, Carmem Zeli Vargas Gil, Fernando Seffener, Luiz Antonio Groppo, Nora Krawczyk, Acacia Kuenzer, José Carlos Libâneo, Maria Helena Patto, M.N. Ramos, José Luiz Sanfelice, Dermeval Saviani
	Jovens Estudantes do Ensino Médio: motivações e desmotivações em relação a escola	Maria Ciavatta, Luis Antonio Groppo, Octavio Ianni, Acacia Kuenzer, Lizia Helena Nagel, José Luiz Sanfelice, Dermeval Saviani, Marília Spósito, Maria Freitas, Ana Paula Corti, Janice Sousa, Olga Celistina Durand
	Formação de Professores à luz do Curso Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio	Newton Duarte, Marilda Facci, Gaudêncio Frigotto, Maria Terezinha Galuch, Marta Sueli Sforini, Henry Giroux, Aléxis Leontiev, José Carlos Libâneo, L.M. Martins, Manoel Moura, P. Perrenoud, Gimeno Sacristán, Dermeval Saviani, Nereide Saviani
<b>NRE de Pato Branco</b>	O protagonismo como a contribuição para o desenvolvimento da identidade do adolescente de Escola Pública	Iohannis Amos Comenius, Ricardo dos Anjos, Teresa Ferreira, Werner Jaeger, Agostinho Minucci, Maria Eleonora Rabello, Thais Gama, Mônica Sparta, David Tripp
	Gestão Pedagógica: Função precípua da Escola	Guido Engel, Raymundo Faoro, Moacir Gadotti, José Romão, Vitor Henrique Paro, Anísio Teixeira
	Evasão e Reprovação no Ensino Médio Noturno: perspectivas de superação dos obstáculos da aprendizagem	Santos Dias Batista, Alexsandra Matos Souza, Júlia Oliveira, João Luiz Gasparin, Lia Gonçalves, Sara Passos, Álvaro Passos, Sirley Leite Freitas, Michele Gomes da Costa, Flavine Miranda
	Planejamento Escolar: um desafio possível	Ângelo Dalmás, Danilo Gandin, Carlos Cruz, Cipriano Luckesi, Heloisa Luck, Michel Thiollent, Celso Vasconcelos
	Equipe Multidisciplinar – implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 a partir da abordagem étnico-racial no currículo escolar	E.A. Coqueiro, M. Moreno, C.J.P. Saltini
	O combate ao bullying na escola por meio do incentivo à convivência saudável e da valorização da diversidade	Carlos Rodrigues Brandão, Cleo Fante, Aramis, Lopes Neto, Érico Ribas Machado, Suzete Orzechowski, Natalino Silva, Sandra Regina Soares, Miguel Sabalza

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Paraná (2018).