

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

**PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DA SEED/PR (2011-2014): ASPECTOS  
POLÍTICOS E IDEOLÓGICOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES**

**ANDREIA MIGON ZANELLA**

Francisco Beltrão - PR  
2015

**ANDREIA MIGON ZANELLA**

**PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DA SEED/PR (2011-2014): ASPECTOS  
POLÍTICOS E IDEOLÓGICOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – nível de 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 em Educação.

Orientadora: Profª. Dra. Benedita de Almeida

Francisco Beltrão - PR  
Abril/2015

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

Zanella, Andreia Migon

Z28p Programa de capacitação da SEED/PR (2011-2014): aspectos políticos e ideológicos na formação continuada de professores. / Andreia Migon Zanella. – Francisco Beltrão, 2015. 223 f.

Orientadora: Profª Drª Benedita de Almeida.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão, 2015.

1. Professores - Formação. 2. Educação e Estado. I. Almeida, Benedita de. II. Título.

CDD 20. ed. – 370.71098162

Sandra Regina Mendonca CRB – 9/1090

# FOLHA DE APROVAÇÃO

**Andréia Migon Zanella**

**Título do Trabalho:** Programa de Capacitação da SEED/PR (2011-2014): aspectos políticos e ideológicos na formação continuada de professores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Nível de Mestrado, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

## COMISSÃO EXAMINADORA



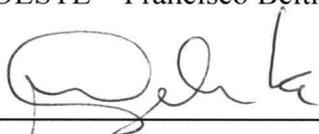
---

Prof. Dr. Clésio Acilino Antonio  
UNIOESTE – Francisco Beltrão



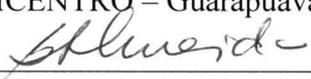
---

Prof. Dr. José Luiz Zanella  
UNIOESTE – Francisco Beltrão



---

Prof. Dr. Marcos Gehrke  
UNICENTRO – Guarapuava



---

Prof.ª Dr.ª Benedita de Almeida  
Orientadora – PPGFEB - UNIOESTE – Francisco Beltrão

Francisco Beltrão, 30 de abril de 2015

## DEDICATÓRIA

*Ao meu marido, Evaldir Zanella Junior, companheiro na vida, no amor e nos sonhos,  
por me ajudar a realizar esse projeto.*

*Aos meus filhos, André Luiz e Anna Clara, que me fazem acreditar que todos os  
esforços valem a pena e pela ausência em momentos tão importantes de suas vidas.*

*Aos meus pais, em agradecimento às orações, apoio, incentivo e coragem que sempre  
me transmitiram.*

*Aos demais familiares pelo estímulo e compreensão.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me permitir não perder a serenidade e persistir no desenvolvimento deste trabalho.

A minha orientadora, Professora Benedita de Almeida, pela segurança e firmeza na orientação, pelo carinho que sempre me dispensou e pelo constante encorajamento. Obrigada por me ENSINAR a compreender a complexidade das relações que constituem meu objeto de pesquisa. Minha admiração e respeito pelo compromisso com seu trabalho e com a educação pública.

Aos professores, Marcos Gehrke, Clésio A. Antônio, José Luiz Zanella, Luciana M. Giovanni, Tânia Maria F. B. Garcia e Ângela M. Portelinha, por aceitarem o convite para composição da Banca e pelas valiosas contribuições na pesquisa.

Ao diretor de Políticas e Programas Educacionais e à coordenadora da Formação Continuada da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, aos colegas professores, pedagogos e diretores que contribuíram com as entrevistas.

Aos meus amigos, pela compreensão e incentivo.

À secretaria e à equipe de docentes do Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação – Nível de Mestrado do Campus de Francisco Beltrão, em especial ao coordenador, Professor André Paulo Castanha, pelas contribuições à minha formação.

E à Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

*“A primeira provocação ele aguentou calado. Na verdade, gritou e esperneou. Mas todos os bebês fazem assim, mesmo os que nascem em maternidade, ajudados por especialistas. E não como ele, numa toca, aparado só pelo chão. A segunda provocação foi a alimentação que lhe deram, depois do leite da mãe. Uma porcaria. Não reclamou porque não era disso. Outra provocação foi perder a metade dos seus dez irmãos, por doença e falta de atendimento. Não gostou nada daquilo. Mas ficou firme. Era de boa paz. Foram lhe provocando por toda a vida. Não pôde ir à escola porque tinha que ajudar na roça. Tudo bem, gostava da roça. Mas aí lhe tiraram a roça. Na cidade, para onde teve que ir com a família, era provocação de tudo que era lado. Resistiu a todas. Morar em barraco. Depois perder o barraco, que estava onde não podia estar. Ir para um barraco pior. Ficou firme. Queria um emprego, só conseguiu um subemprego. Queria casar, conseguiu uma submulher. Tiveram subfilhos. Subnutridos. Para conseguir ajuda, só entrando em fila. E a ajuda não ajudava. Estavam lhe provocando. Gostava da roça. O negócio dele era a roça. Queria voltar pra roça. Ouvira falar de uma tal reforma agrária. Não sabia bem o que era. Parece que a ideia era lhe dar uma terrinha. Se não era outra provocação, era uma boa. Terra era o que não faltava. Passou anos ouvindo falar em reforma agrária. Em voltar à terra. Em ter a terra que nunca tivera. Amanhã. No próximo ano. No próximo governo. Concluiu que era provocação. Mais uma. Finalmente ouviu dizer que desta vez a reforma agrária vinha mesmo. Para valer. Garantida. Se animou. Se mobilizou. Pegou a enxada e foi brigar pelo que pudesse conseguir. Estava disposto a aceitar qualquer coisa. Só não estava mais disposto a aceitar provocação. Aí ouviu que a reforma agrária não era bem assim. Talvez amanhã. Talvez no próximo ano... Então protestou.*

***Na décima milésima provocação, reagiu. E ouviu espantado, as pessoas dizerem, horrorizadas com ele:***

***- Violência, não!”***

*(Luís Fernando Veríssimo)*

A defesa desta dissertação realizou-se no dia 30 de abril de 2015, um dia após o ataque dos policiais aos professores-servidores públicos do estado do Paraná, no Centro Cívico, na cidade de Curitiba, PR. Parte da pesquisa foi desenvolvida durante o longo período da greve/2015, causada pelas inumeráveis provocações do poder público estadual aos profissionais da educação, na subtração de seus direitos adquiridos em muitos anos de luta. Esta epígrafe representa um gesto de resistência, em nome dos trabalhadores da educação que, diariamente, respondem às provocações da falta de políticas públicas efetivas – de formação e de trabalho – e dos ataques violentos a sua dignidade. Com todos, estamos no movimento da luta por uma educação pública de qualidade, e as reflexões desta pesquisa deixam claro que nossa maior resistência vem pela apropriação do conhecimento crítico e do compromisso ético e político com nosso trabalho de educador.

## RESUMO

ZANELLA, Andréia M.. **O Programa de Capacitação da SEED/PR (2011-2014): aspectos políticos e ideológicos na Formação Continuada de Professores**. 2015. 223 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2015.

A pesquisa analisou o *Programa de Capacitação* de professores da Educação Básica da rede pública estadual, nas modalidades *Semana Pedagógica* e *Formação em Ação*, dos Núcleos Regionais de Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e de Pato Branco/PR, realizadas entre os anos de 2011 a 2014, pela SEED/PR. O objetivo foi identificar os princípios que o fundamentam em relação com o projeto social e político contemporâneo. Concluída em 2015, desenvolveu-se mediante análise do processo de constituição histórica do Programa (1995-2010); dos documentos oficiais que o orientam – Plano Estadual de Educação (2005), Resolução 1457/2004; Resolução 2007/2005, materiais disponibilizados para as Semanas Pedagógicas e Formação em Ação (2011-2014), Plano de Governo (2011-2014), Plano de Metas (2011-2012) –; entrevistas com dois representantes da SEED/PR, três coordenadores da educação básica e três coordenadores da formação continuada dos NREs de FB, PB, DV, três diretores, quatro pedagogos e vinte e um professores do quadro efetivo do NR de FB; e leitura de bibliografia da área. Os dados foram analisados a partir dos pressupostos do materialismo histórico, de Gramsci, 2001; Gentili, 1998; Kosik, 1976; Marx, 2010; Neves, 2005; Sanches Vázquez, 1977, opção teórico-metodológica que possibilitou a reflexão crítica sobre a formação continuada, na sua totalidade, relações e contradições, discutidas na forma como se elabora, organiza e se efetiva a proposta da SEED/PR. Os resultados apontam que os fundamentos teóricos e metodológicos do *Programa de Capacitação* sustentam-se, em continuidade às propostas que o antecederam, na perspectiva da racionalidade prática, no predomínio da formação continuada reduzida à capacitação para o domínio de conhecimentos técnicos, submetendo-se à nova ordem mundial, com vistas à elevação dos índices relativos ao rendimento escolar e à redução das taxas de evasão e reprovação e desvinculadas do contexto social da escola, dos alunos e dos professores e da sólida formação em conhecimento científico. Por outro lado, diferencia-se dos períodos anteriores, pela adoção de estratégias de acirramento na prescrição, intervenção e no controle do Estado nos resultados do processo de ensino e de aprendizagem e revela-se, intimamente, articulado aos pressupostos ideológicos das políticas neoliberais, cujas metas são a eficácia e a eficiência. O Programa não impacta significativamente a ação docente e o processo de emancipação intelectual e social de professores e alunos, por se tratar de um processo de formação sem relações com as necessidades formativas do grupo profissional, sem considerar a totalidade das relações que determinam a ação docente. A pesquisa aponta princípios para um projeto de formação contra-hegemônico, na perspectiva crítica, como necessário para conceder aprofundamento teórico-metodológico na formação continuada e poder interferir na formação dos profissionais para que tenham domínio dos conceitos, na perspectiva da articulação da educação com a totalidade dos elementos históricos, políticos, econômicos, filosóficos, ideológicos, científicos e sociais que a determinam.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores, Programa de Capacitação SEED/PR, conhecimento, práxis.

## ABSTRACT

ZANELLA, Andréia M. **The Teachers Training Program of the SEED/PR(2011-2014): The political and ideological aspects in Teacher's continued formation.** 2015.222 f. Dissertation (master) Postgraduate Education Program, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (State University of West Paraná), Francisco Beltrão, 2015.

This research analyzed the Teachers Training Program of basic education in state public schools, in the modalities Pedagogical training and Teacher training of the Department of education in Dois Vizinhos, Francisco Beltrão and Pato Branco/PR. The modalities were carried between 2011 and 2014, by SEED/PR, the objective was identified the principles that base in relation with the political and modern project. The finished was in 2015, when was developed process analysis of the historical constitution program (1995-2010); official documents that orient the program: State Education plan(2005), Resolutions 1457/2004;2007/2005, the materials were available for Pedagogical training and Teacher training(2011-2014); Government's plan (2011-2014), target plan(2011-2012) interviews with two representatives of the SEED/PR, three coordinators of the basic education, three coordinators of the continued formation of the Department of education in Dois Vizinhos, Francisco Beltrão and Pato Branco/PR, three principals, four pedagogues and twenty-one teachers of the Department of Education in Francisco Beltrão; and the reading of the area's bibliography, highlighting research able to provide current data and relevant about the subject (Chimentão, 2010; Jost, 2010; Nadal, 2007; Saldanha, 2010). The information collected were analyzed from the Presumptions of the historical materialism (Gramsci, 2001; Gentili, 1998; Kosik, 1976; Marx, 2010; Neves, 2005; Vázques, 1977) option theoretical-methodological that possibility a critical reflection about teacher's continued formation considered in its totality relations and contradictions, discussed in the form how is elaborated, organized and performed the offer of the SEED/PR . The result shows that theoretical and methodological foundations of the training program sustain in continuity for the offer in the perspective of the practical rationality in prevalence of the continued formation reduced the training for technical knowledge with the goal of the increasing indices related school performance and reduction the dropout rates and reproach, untied of the social background that the school, students and teachers and the solid formation in Scientific Knowledge This way, the training program stays developing for perspective of the practical rationality, but differentiate the past periods, because of the strategies increased in prescription, intervention in the state control in the results of the learning process and it is articulated presumptions neoliberal ideological whose goals are effectiveness and efficiency. The program doesn't impact significantly for teachers' practices and the process emancipation of the teachers and students. It is process of the formation that don't relate the needs formative of the professional group and mainly, for ignore the all of the relations that determined the development of the teachers' practices. This research points the principles for a counterhegemonic formation project in the critical perspective, like is necessary to grant deepening theoretical-methodological in the Teacher's continued formation that interfere in formation of the professionals that have concepts acquired in the perspective of the articulation of the object (education) with all of the elements (historical, political, economic, philosophical, ideological, scientific, social) that determine.

**Keywords:** Teacher's continued formation, Training Program SEED/PR, knowledge, praxis.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Sujeitos da pesquisa .....	30
<b>Quadro 2.</b> Autonomia profissional de acordo com os três modelos de professores: técnico, reflexivo e crítico .....	44
<b>Quadro 3.</b> Elementos caracterizadores da reflexividade crítica e da reflexividade neoliberal .....	73
<b>Quadro 4.</b> Síntese das principais pesquisas sobre formação continuada encontradas no banco de dados .....	83
<b>Quadro 5.</b> Principais cursos oferecidos na Universidade do Professor - Faxinal do Céu/PR .....	95
<b>Quadro 6.</b> Temas do cotidiano escolar - Semana Pedagógica de fevereiro/2011 .....	113
<b>Quadro 7.</b> A escola pública como espaço de promoção da aprendizagem - Semana Pedagógica de agosto/2011 .....	114
<b>Quadro 8.</b> Escola pública: um espaço de promoção da aprendizagem - Semana Pedagógica de fevereiro/2012 .....	115
<b>Quadro 09.</b> Planejamento educacional e avaliação: por uma educação de qualidade - Semana Pedagógica de fevereiro de 2013 .....	116
<b>Quadro 10.</b> Repensar o currículo na perspectiva dos sujeitos da escola e da prática - Semana Pedagógica de fevereiro de 2014 .....	117
<b>Quadro 11.</b> Exemplo de atividade realizada na Semana Pedagógica para análise da realidade .....	119
<b>Quadro 12.</b> Estrutura do plano de ação das escolas .....	125
<b>Quadro 13.</b> Cronograma de ações do PAD .....	134
<b>Quadro 14.</b> Programa de Capacitação: princípios e enfoques .....	141

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Mapa das mesorregiões do Paraná.....	27
<b>Figura 2.</b> Mapa da Região Sudoeste do Paraná, com destaque aos municípios de Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco .....	27

## LISTA DE APÊNDICES

<b>APÊNDICE 1.</b> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	187
<b>APÊNDICE 2.</b> Roteiro da entrevista com Diretor de Políticas e Programas Educacionais e a Coordenadora do Departamento de Formação Continuada da SEED/PR .....	188
<b>APÊNDICE 3.</b> Roteiro da entrevista com coordenadores da Educação Básica e Formação Continuada dos NREs de Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco .....	189
<b>APÊNDICE 4.</b> Roteiro da entrevista com diretores, pedagogos e professores.....	190

## LISTA DE ANEXOS

<b>ANEXO 1.</b> Resolução 1457/2004 - Cria a Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação – CCPE .....	191
<b>ANEXO 2.</b> Resolução 2007/2005 - Dispõe sobre a Formação Continuada por meio do Programa de Capacitação dos Profissionais da Educação da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná .....	192
<b>ANEXO 3.</b> Resolução Nº 2328/2008 - Dispõe sobre a pontuação dos eventos de formação e/ou qualificação profissional e produção do professor da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná .....	200
<b>ANEXO 4.</b> Plano de Ações Descentralizadas – PAD.....	205

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**APMF** - Associação de Pais, Mestres e Funcionários

**BM** – Banco Mundial

**CAED** - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

**CCPE** - Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação

**CETEPAR** - Centro de Treinamento Magistério do Estado do Paraná

**CFC** - Coordenação de Formação Continuada

**DCEs** - Diretrizes Curriculares Estaduais

**DEB** - Departamento de Educação Básica

**DEEIN** - Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional

**DV** – Dois Vizinhos

**ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**FB** – Francisco Beltrão

**FC** – Formação Continuada

**FICA** - Programa Fica Comigo - Combate à Evasão Escolar

**FUNDEPAR** - Fundação Educacional do Paraná

**GAS** - Grupo Administrativo Setorial

**GTR** - Grupo de Trabalho em Rede

**IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases

**LRC** – Livro de Registro de Classe

**MEC** - Ministério da Educação

**NRE** – Núcleo Regional de Educação

**PAD** - Plano de Ações Descentralizadas

**PB** – Pato Branco

**PDE** - Programa de Desenvolvimento Educacional

**PEC** – Programa de Educação Continuada – Formação Universitária

**PEE** – Plano Estadual de Educação

**PDT** – Partido Democrático Trabalhista

**PFL** – Partido da Frente Liberal

**PMDB** – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

**PPC** – Proposta Pedagógica Curricular

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**PQE** - Programa Qualidade no Ensino Público

**PROFA** - Programa de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores

**PSDB** – Partido da Social Democracia Brasileira

**PTD** – Plano de Trabalho Docente

**SAEP** - Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná

**SEED/PR** – Secretaria de Estado da Educação e Desenvolvimento do Paraná

**SICAPE** - Sistema de Capacitação dos Profissionais da Educação

**SUED/PR** - Superintendência da Educação do Paraná

**UNIOESTE** – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b>	
<b>ABSTRACT</b>	
<b>LISTA DE QUADROS</b>	
<b>LISTA DE FIGURAS</b>	
<b>LISTA DE APÊNDICES</b>	
<b>LISTA DE ANEXOS</b>	
<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS</b>	
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	16
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	25
<b>CAPÍTULO 1. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E RELAÇÕES POLÍTICO-IDEOLÓGICAS COM O PROJETO SOCIAL</b> .....	40
1.1 Formação de professores e relações com o projeto social .....	41
1.2 O Estado educador e os programas de formação continuada .....	47
1.3 Formação humana, conhecimento e práxis .....	54
1.4 Formação profissional, formação de professores, formação continuada .....	58
1.5 Formação continuada na perspectiva das racionalidades técnica, prática e na perspectiva crítica .....	65
1.5.1 <i>Formação docente baseada na racionalidade técnica</i> .....	66
1.5.2 <i>Formação docente baseada na racionalidade prática</i> .....	69
1.5.3 <i>Formação docente baseada na perspectiva crítica</i> .....	75
<b>CAPÍTULO 2. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PARANÁ: antecedentes históricos do Programa de Capacitação (1995-2010)</b> .....	82
2.1 Elementos da constituição histórica do atual Programa de Capacitação de Professores da educação básica do Paraná .....	84
2.2 Continuidade da subordinação da formação continuada aos parâmetros da política neoliberal com a mudança de governo no Paraná (1995-2002) .....	91
2.3 Programa de Capacitação dos Professores da rede estadual do Paraná no período de 2003 a 2010: implicações, avanços e permanências na formação continuada .....	97
<b>CAPÍTULO 3. A FORMAÇÃO CONTINUADA PELA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – SEED/PR: SEMANA PEDAGÓGICA, FORMAÇÃO EM AÇÃO E PROGRAMA DE AÇÕES DESCENTRALIZADAS (2011-2014)</b> .....	107
3.1 Programa de Capacitação e sua relação de submissão aos índices	

educacionais do estado: aspectos da “mudança” na formação continuada dos professores .....	107
3.1.1 <i>Semanas Pedagógicas</i> .....	109
3.1.1.1 Cronogramas das Semanas Pedagógicas .....	113
3.1.1.2 Mensagens de abertura e apresentação dos temas .....	118
3.1.1.3 Análise da realidade .....	119
3.1.1.4 Subsídios teóricos e metodológicos .....	121
3.1.1.5 Elaboração do Plano de Ação .....	124
3.1.1.6 Planejamento .....	126
3.1.1.7 Avaliação técnica da Semana Pedagógica .....	126
3.2 <i>Formação em Ação</i> .....	127
3.3 <i>Plano de Ações Descentralizadas</i> .....	131
<b>CAPÍTULO 4. PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DA SEED/PR (2011-2014): ASPECTOS POLÍTICOS E IDEOLÓGICOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....</b>	<b>139</b>
4.1 O Programa de Capacitação como elemento de disseminação dos interesses políticos e ideológicos do Estado .....	139
4.2 Considerações dos professores e dos gestores das escolas frente ao Programa de Capacitação da SEED/PR .....	156
4.3 Formação continuada na perspectiva crítica: proposições para um projeto de formação contra-hegemônico .....	164
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>175</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>180</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>187</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>191</b>

## APRESENTAÇÃO

### A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Tornar-se pesquisadora... um desafio tão grande quanto a análise do próprio objeto. No processo de construção da pesquisa, também nos construímos, reconhecemo-nos, identificamo-nos e afirmamo-nos como sujeitos do processo investigativo porque, ao analisar, assumimos uma posição de classe, uma postura diante de nosso objeto.

Esse posicionamento fica claro à medida que apresentamos os argumentos e o referencial teórico que fundamenta a análise. A escolha do método, da metodologia, dos autores e dos sujeitos está afinada às nossas concepções e reflete-se em nossas atitudes, seja na vida pessoal ou na profissional.

Como atenta Frigotto (1994), as escolhas teóricas não se justificam em si mesmas. Por trás das diferentes correntes, situa-se um embate fundamental, de caráter ético-político, que se refere à função da teoria na compreensão e transformação do modelo social mediante o qual os homens produzem sua existência.

Portanto, apresentar o processo de construção do objeto de pesquisa é, sem dúvida, um importante momento de reflexão. Não se trata apenas de relatar o percurso que fizemos ao elaborar os problemas de pesquisa ou esclarecer o movimento que nos levou a delimitar os objetivos, o campo e o recorte ou, ainda, de envolver o leitor em relação à escolha do tema. Trata-se, de fato, da análise da realidade sobre a qual nos propusemos a investigar, identificando necessidades, espaços, limites e possibilidades que nos permitem enxergar e definir o objeto de pesquisa.

A formação docente despertou meu<sup>1</sup> interesse, desde que me tornei acadêmica do curso de Pedagogia e comecei a trabalhar como estagiária da rede municipal, na cidade onde residia. Os problemas da prática colocavam-se como questões para a minha formação, faziam-me indagar teorias que se contrapunham à prática da escola, dos professores, do processo de ensino e aprendizagem. A escolha do objeto relaciona-se, ainda, à inquietação pedagógica que move minha ação como pesquisadora e profissional, da qual resultou a elaboração do problema desta pesquisa.

Uma ideia bastante difundida no meio acadêmico (entre os acadêmicos) é que a formação inicial apresenta limitações, o que justifica, em certa medida, a necessidade da

---

<sup>1</sup> Em alguns trechos do texto utilizaremos a primeira pessoa do singular por se referir a elementos específicos da trajetória pessoal e experiências profissionais que influenciaram na definição da temática de pesquisa.

formação continuada. Nesse sentido, o processo de formação realizado após a graduação é entendido como meio de suprir as fragilidades da formação inicial<sup>2</sup>.

Essa visão, legítima, porém simplista da formação, influenciou-me ao me deparar com situações cotidianas em que a formação acadêmica não era suficiente para resolvê-las, o que me levou a interessar-me por processos de formação continuada e buscar respostas a algumas questões: Como quebrar paradigmas e superar as concepções e práticas tradicionais de ensino? Como trabalhar na perspectiva da diversidade e da inclusão? Como dar sentido aos conteúdos curriculares?

Essas perguntas direcionaram as leituras e orientaram os trabalhos que desenvolvi durante o período de graduação e especialização. Nessas indagações, a formação de professores sempre esteve presente em minhas reflexões. Interessava-me por entender os desdobramentos da formação na prática profissional docente, em especial, em compreender os fundamentos e sob quais projetos, métodos e modelos o processo de formação continuada poderia contribuir para a apropriação teórica e prática dos conhecimentos em educação.

Como professora e pedagoga da rede municipal, em diferentes municípios onde residi, participei de inúmeros cursos, encontros e congressos que abordavam cada uma das áreas em que o professor ou o pedagogo pode se confrontar. Da mesma forma, ao assumir o concurso da rede estadual do Paraná, passei a participar dos programas de formação continuada oferecidos pela SEED, dentre eles a Semana Pedagógica e o Formação em Ação, e as temáticas de cada formação não se distanciavam da prática pedagógica, dos problemas do dia a dia escolar.

Contudo, ao retomar a ação docente percebia que a participação em tais encontros formativos não produzia conhecimentos e/ou estratégias que interferissem em mudanças coletivas ou individuais. De maneira geral, observava alguns encaminhamentos na condução do processo educacional, como, por exemplo, na abertura de Salas de Recursos, Sala de Apoio à aprendizagem, como estratégias de suporte pedagógico aos professores, mas nada que mobilizasse o grupo de professores para assumir uma perspectiva diferente do ensino e da aprendizagem.

Essas experiências profissionais produziam novas perguntas: por que os trabalhadores da educação pouco se apropriam do conhecimento via Programa de Capacitação? Por que os encaminhamentos da formação atingem minimamente a

---

<sup>2</sup> No decorrer da graduação entendemos que a natureza da formação de professores é de incompletude, de múltiplas determinações e, portanto, um processo que não se encerra na formação inicial, é contínuo, constante e permanente, conceito que trataremos no Capítulo I.

prática? Quais elementos do processo de formação continuada interferem na apreensão sólida do conhecimento? Quais conhecimentos são produzidos e necessários no processo de formação continuada?

O interesse pelo tema se intensificou quando passei a integrar a equipe pedagógica do Colégio Estadual Mário de Andrade<sup>3</sup> e a participar de um projeto de formação continuada desenvolvido em parceria com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), na perspectiva da pesquisa colaborativa, em 2011 e 2012. O projeto de formação continuada era realizado *in loco*, com professores, equipe pedagógica, gestores da escola e pesquisadores da Universidade. Provocados pelos problemas do cotidiano escolar e pela necessidade de seu entendimento e enfrentamento, escola e universidade buscaram, na formação continuada, conhecimentos e estratégias que contribuíssem para superá-los<sup>4</sup>.

Na proposta, a formação tomou a prática da escola como ponto de partida para estudos e reflexões que permitiram avançar na compreensão de seus desafios e do encontro de soluções de encaminhamentos fundamentados no conhecimento historicamente acumulado e na ciência educacional. Nos encontros de formação, os profissionais se envolveram com situações de ensino e aprendizagem e, pela análise, identificaram limites e buscaram possibilidades de superação, com a realização de estudos e discussões. Essa experiência foi decisiva para direcionar meu olhar à formação continuada e às possibilidades de transformação que esse processo exerce na prática docente.

Foram essas experiências que me fizeram compreender que a escola, a ação docente e a aprendizagem não estão isoladas da sociedade, e isso é determinante para assumirmos uma postura crítica diante de nossa formação e da atuação pedagógica. Sem estabelecer essas relações com a economia, a política, a cultura e a história, os problemas do cotidiano escolar apresentam-se como naturais e pontuais.

Nesse sentido, afirmar que a formação inicial não prepara adequadamente o professor para o ensino, que os recursos estruturais e pedagógicos são mínimos, e por isso a prática é tradicional, que os alunos não querem aprender, que a família não

---

<sup>3</sup> Colégio Estadual Mario de Andrade, instituição da Rede Estadual de Ensino, situado em Francisco Beltrão - PR. Atua nos níveis fundamental e médio – modalidade normal e profissionalizante, atendendo a, aproximadamente, um mil e seiscentos alunos nos três turnos, com média de cento e quarenta docentes (dados de 2014 – informados pela Secretaria da Escola);

<sup>4</sup> Os relatórios dos encontros de formação continuada descrevem o desinteresse pelos conteúdos escolares e a indisciplina como problemas da prática pedagógica. A busca por um processo de formação continuada, diferente do oferecidos pelo programa de capacitação vinculado à Secretaria Estadual de Educação foi compreendida como possibilidade de contribuição para mudanças na prática docente (estratégia para melhorar o interesse e a disciplina dos alunos em sala de aula).

contribui, que o conteúdo não tem significado para o aluno torna-se um discurso vazio e sem perspectiva. Esse pensamento denuncia um modelo de formação que tem profundas marcas e relações com um projeto social que não deseja (ao qual não convém) que os professores e alunos sejam esclarecidos, que se questionem sobre sua condição e que se entendam como “sujeitos de sua formação”.

A expressão “sujeitos de sua formação” pode ser entendida por diferentes interpretações, dependendo da perspectiva teórica adotada. Se situada na relação com as estratégias do sistema neoliberal, a expressão assume um caráter de “independência e autonomia” no processo formativo, pelo que se atribui ao indivíduo a responsabilidade de auto formar-se e atuar com eficiência na resolução de problemas do cotidiano escolar.

Interessa ao Estado que os professores sejam “sujeitos”, não apenas de sua formação, mas, sobretudo, de sua atuação. Ir à busca de formação, em especial, quando se trata de apropriar-se de elementos que interfiram no ensino (recursos didáticos, metodologia) para atuar como estratégia na melhoria dos resultados da aprendizagem, sem dúvida, caracteriza-se como um fator estratégico e ideológico do Estado. A nosso ver, essa relação desloca o processo de formação, assim como a ação docente, das determinações históricas políticas e econômicas em que o trabalho docente se insere.

Na perspectiva que defendemos, referimo-nos aos professores como sujeitos capazes de, na mediação entre o conhecimento historicamente acumulado, na relação com os colegas e na análise histórica dos problemas da prática pedagógica possam apropriar-se do pensamento crítico e assumir uma nova postura diante da sua formação e do seu trabalho. Entendemos que a emancipação intelectual e a consciência sob seu fazer situam-se na compreensão das relações históricas de produção, das intencionalidades e interferências do modelo político e econômico no sistema educacional.

Por outro lado, afirmar os professores como sujeitos da formação significa dizer que esses trabalhadores possuem saberes e experiências, apreendidos na sua formação inicial e continuada e na prática docente que, necessariamente, devem ser considerados no processo formativo.

Defendemos a perspectiva de que a formação de professores é condição fundamental para o exercício da profissão. No contexto político contemporâneo, porém, situa-se imersa em condições de precarização. Por outro lado, a formação de professores envolve uma formação profissional para que esse sujeito “aprenda a ensinar”, e que o

ensino que ele realize atue na possibilidade da emancipação humana, em relação a todas as condições que a limitam.

Por essa natureza relacionada ao ensinar, trata-se de formação com âmbitos que também se constituem na realização do ensino, ou seja, no exercício da profissão. É nessa perspectiva que entendemos a necessidade da formação continuada numa instância formativa que considera indissociável articulação de conhecimentos teóricos à prática pedagógica, para que ela não se constitua de ativismos, destituídos da atitude científica e filosófica. Assim, não se trata de pensar a formação continuada como elemento utilitário, mas de pensá-la na relação com a totalidade da prática social de ser professor.

O foco na formação continuada de professores e na transformação da prática pedagógica compunha meu projeto inicial de pesquisa. Meu objetivo era identificar e analisar projetos de formação continuada realizados no contexto escolar, nos Núcleos Regionais de Educação (NREs) de Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco, que não estivessem vinculados diretamente às iniciativas da Secretaria Estadual de Educação (SEED/PR) ou aos seus respectivos núcleos.

Por ocasião do meu engajamento em um projeto de Formação Continuada, realizado em um Colégio da Rede Estadual de Francisco Beltrão, ao analisar as mudanças promovidas no grupo de professores que participaram do processo, senti-me motivada a identificar outros projetos que representassem novas possibilidades de formação e, principalmente, a conhecer os resultados de tais práticas para a ação docente.

A formação continuada, compreendida como condição necessária ao desenvolvimento profissional docente, assume, neste contexto, a escola como locus de formação e as demandas/problemas do grupo/realidade como objeto de reflexão e estudo, porque são necessários conhecimentos que permitam compreendê-los em suas múltiplas determinações. Isso permite que as relações formadoras não partam “de cima para baixo”, e que a prática não fique “suspensa” (abstraída) das questões teóricas.

Dessa forma, numa atitude acadêmica, mas, ainda, ingênua de minha parte, imaginei que a pesquisa pudesse transcorrer sem “grandes problemas”, já que os três núcleos representavam um universo de, aproximadamente, duzentas unidades escolares, um número expressivo para investigação.

Em função disso, o primeiro passo foi contatar os NREs para apresentar a minha proposta de pesquisa e levantar possíveis projetos de formação definidos e organizados pela escola. Procuramos identificar projetos de formação continuada originados nas

necessidades formativas da escola, ao tomar a sua organização e seu cotidiano como eixo dessa formação, ou seja, que no processo de formação continuada o contexto de trabalho tenha sido tomado como elemento desencadeador da busca de novas aprendizagens.

É importante destacar que tais necessidades formativas não se revelam pela identificação direta dos problemas do cotidiano, no seu sentido utilitarista, mas pela análise crítica empenhada em reconhecer as raízes dessas situações, suas relações e elementos externos à escola, que interferem no ensino e na aprendizagem. A análise das condições de trabalho e de enfrentamento passam pela compreensão da ação docente inserida no contexto político e social.

Não se trata, contudo, de produzir conhecimentos de forma meramente utilitarista, ou saber das necessidades imediatas do grupo de profissionais envolvidos, mas de um trabalho que se volta também para a compreensão dessas mesmas necessidades e para a análise dos processos de busca e formulação de respostas (GIOVANNI, 2003, p. 6).

Portanto, entender a escola como definidora do seu processo formativo pressupõe o compromisso dos trabalhadores da educação no seu processo de investigação e reflexão crítica sobre suas próprias condições de trabalho, e reconhecer que as práticas e situações do cotidiano, mediadas pelo conhecimento historicamente acumulado, podem gerar pensamentos, problematizações, interrogações, questionamentos que, por sua vez, são capazes de desencadear ações, mecanismos e movimentos individuais e coletivos, de busca de estratégias capazes de promover mudanças e gerar novas situações.

A imersão no campo, via entrevistas com os coordenadores da Educação Básica e responsáveis pela formação continuada, nos três núcleos regionais, apontou-nos a necessidade de repensar o projeto, já que, nos últimos dez anos, em nenhum deles havia registro de unidades escolares que, em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), evidenciassem a realização de outros projetos de formação continuada, além daqueles promovidos pela Secretaria Estadual e pelos Núcleos de Educação, em conformidade com o projeto daquela secretaria.

Comprendemos que esse fato não significava que nenhum outro projeto de formação continuada fosse desenvolvido nas escolas desses núcleos. Contudo, indicava que o não registro de tais práticas já apresentava um limite para a nossa pesquisa. Isso porque registrar, neste caso, significa a incorporação de novos elementos à proposta

político pedagógica na escola, com a assunção de uma nova postura diante do processo de formação continuada.

Vale ressaltar que confirmamos essa hipótese num artigo intitulado “Formação continuada de professores em contexto: concepções e práticas do currículo escolar numa escola pública<sup>5</sup>”, em que apresentamos reflexões sobre as concepções de currículo, num processo de formação continuada de professores. Naquela publicação, argumentamos que a discussão contribui para ampliar o sentido do currículo, já que o contexto do trabalho docente traz implicações políticas e ideológicas que precisam ser consideradas. O referido processo de formação, realizado com estudos teóricos e discussões, encaminhou o grupo para pensar na construção coletiva de uma nova cultura escolar, pela qual os professores se preparam para problematizar e trabalhar na perspectiva da superação da lógica da prescrição.

Tal proposta de formação continuada, apesar de estar em desenvolvimento desde 2011, ainda não havia sido incorporada ao PPP da escola, no momento da publicação do texto, em setembro de 2013. As justificativas recaíam sobre a rotina intensa de um Colégio de grande porte, da rotatividade de professores e da falta de tempo da equipe pedagógica e direção para encaminharem os registros, tendo em vista o grande número de atendimentos a alunos, pais e professores.

De fato, esses são indicadores que precisam ser considerados quando se analisam o trabalho e as atribuições da equipe pedagógica e as atividades realizadas no dia a dia da escola, que os mantêm presos à rotina de atendimentos e encaminhamentos relacionados à indisciplina (atuando na consequência e não na causa do problema, quando estes podem estar relacionados à metodologia, à didática de ensino etc.), muitas vezes desempenhando ou assumindo funções que não lhes cabem e deixando de desempenhar aquelas que são imprescindíveis num projeto educativo, tais como: coordenar a elaboração e desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico (PPP), contribuir com os professores no aprimoramento do seu desempenho (análise dos conteúdos, metodologia, avaliação), na análise e compreensão do ensino fundamentada nos conhecimentos teóricos, isto é, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho docente, nas definições dos objetivos, nas interferências psicológicas, sociais, culturais no ensino, na identificação de problemas de aprendizagem, na avaliação, na elaboração dos planos de ensino, na articulação de

---

<sup>5</sup> ZANELLA, Andreia M.; ANTONIO, Clésio A.; ALMEIDA, Benedita. Formação continuada de professores em contexto: concepções e práticas do currículo escolar numa escola pública; In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE (EDUCON). 7 ed. 2013, *Anais...* São Cristóvão/SE: UFS, 2013. p.1-10.

conteúdos, composição de turmas, conselhos de classe e na formação continuada (LIBÂNEO, 2000).

Nesse sentido, a ausência de registro das ações da escola está muito mais relacionada à dimensão teórico-prática do PPP, o que expressa uma necessidade latente de construção coletiva, do que à rotatividade dos profissionais que compõem a equipe pedagógica ou à própria rotina escolar.

O registro permite que os projetos continuem nas escolas, mesmo com rotatividade dos profissionais. Ou seja, os projetos passam a ser assumidos pela coletividade, e não, por um ou outro profissional que, naquele momento, coordene o trabalho.

Na esteira dessas ideias e tendo em mãos o contato eletrônico de todas as escolas dos referidos núcleos regionais, enviamos um e-mail solicitando que indicassem a realização de processos de formação continuada realizados entre 2003-2013, não originados por iniciativa da Secretaria Estadual. Este foi o segundo passo para levantamento de dados e identificação de projetos.

Os retornos desses contatos confirmaram a inexistência de projetos de formação em contexto, e poucas escolas indicaram que realizaram palestras com especialistas de outras áreas, como de saúde, por exemplo, ou de professores universitários para momentos de formação que a SEED/PR permitiu.

Optamos por frisar esse ponto do processo de construção do objeto de pesquisa, porque foram as entrevistas e o retorno das escolas que nos trouxeram elementos indicadores dos possíveis limites para o desenvolvimento de projetos de formação definidos pela escola, considerando que elas não são, legalmente, proponentes da formação continuada, conforme consta na Deliberação 1457/2004, que cria a Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação – CCPE (PARANÁ, 2004).

A esse respeito, vale destacar a proposição da formação continuada presente no documento:

Art. 4º Poderão apresentar propostas de capacitação as Assessorias da Sede da SEED, os Departamentos, as Coordenações, os Núcleos Regionais de Educação - NREs, os Grupos Setoriais, assim como a FUNDEPAR, o CETEPAR e a Paraná Esporte.

Parágrafo único. Cada proposta deverá contar com um Coordenador Pedagógico, indicado pela chefia do proponente, e um Coordenador Operacional, do Grupo Administrativo Setorial – GAS e/ou do NRE, indicado pelas referidas chefias, para acompanhamento e providências que se fizerem necessárias para a realização do evento (PARANÁ, 2004).

As escolas não estão diretamente autorizadas a propor projetos de formação continuada. Se o fizerem, é necessário que encaminhem tais projetos à Secretaria Estadual, para que os departamentos relacionados à temática analisem e autorizem o desenvolvimento na Escola.

A burocracia na aprovação de projetos ou programas que não sejam vinculados à SEED ou ao NRE é apontada pelos Coordenadores da Educação Básica e técnicos como entrave para o desenvolvimento de outras propostas. Trata-se de um trâmite, geralmente, lento que representa um limitador para a realização de parcerias.

*Este ano o Núcleo fez uma parceria com algumas universidades [...] para fazer a Formação em Ação, tentando atender cada área na sua especificidade, com foco na variação metodológica, que é uma necessidade identificada pelo NRE, mas a burocracia para viabilizar essas parcerias dificulta a realização, tudo passa pela aprovação da SEED, demora muito o processo de aprovação. (N1)*

Nessa condição, possivelmente, encontram-se os motivos que limitam a busca por parcerias ou por realização de projeto autônomos, e/ou expliquem casos do não registro desses projetos nos documentos oficiais das instituições, numa tentativa de encontrar brechas que possibilitem um processo de formação que não esbarre na burocratização do sistema.

Nesse contexto de identificação de projetos e de levantamento de dados, surgiu a necessidade de analisar a política oficial de formação continuada do estado do Paraná, o que caracteriza o terceiro passo do processo de construção do objeto de pesquisa.

Sob estes argumentos, redefinimos o objeto de pesquisa. Contudo, mantivemos o propósito de analisar a formação continuada como processo inerente ao desenvolvimento profissional docente, como possibilidade de apropriação do conhecimento, que é histórico, porque se constitui na história; é complexo, pelas relações que estabelece com a cultura, a política, a economia; e é dinâmico, pelas interferências desses fenômenos no exercício da profissão, também um processo histórico.

## INTRODUÇÃO

A formação de professores atravessa grande parte dos problemas de pesquisa no campo da educação e não pode ser analisada sem considerar a multiplicidade de elementos que a determinam.

Essa afirmação anuncia a concepção que orienta a análise que fazemos sobre a formação e atuação dos professores. Nosso horizonte se fundamenta na perspectiva sócio-histórica e abrange os conceitos de conhecimento e práxis com vistas a apreender uma concepção de formação de professores que favoreça a construção de um sistema de ensino que possibilite ao trabalhador (professor) e ao aluno se apropriarem do conhecimento historicamente construído.

Para Sanches Vázquez (1977, p.185), fundamentado na concepção marxista, a práxis é compreendida como atividade social transformadora, portanto, uma atividade conscientemente orientada, que implica não apenas as dimensões objetivas, mas, também, as subjetivas da atividade. Em outras palavras, a práxis não é apenas atividade social transformadora, no sentido da transformação da natureza, da criação de objetos, de instrumentos, da prática em si mesma, de caráter imediato e utilitário, mas, sobretudo, é atividade transformadora também com relação ao próprio homem que, na mesma medida em que atua sob a natureza, transformando-a, produz e transforma a si mesmo.

Nessa direção, Sanches Vázquez (1977, p, 149) analisa que a práxis é o fundamento da relação sujeito-objeto e, por isso, tem consequências profundas no campo do conhecimento, como seu critério de verdade e de sua finalidade. Para o autor “o objeto do conhecimento é produto da atividade humana, e como tal, não como mero objeto de contemplação, é conhecido pelo homem. O conhecimento é o conhecimento de um mundo criado pelo homem, isto é, inexistente fora da história, da sociedade e da indústria” (p. 152).

Das elaborações acima, estabelecem-se as relações entre a práxis e o conhecimento, o que, segundo a perspectiva materialista histórica, muito contribui para o campo pedagógico e, especificamente neste trabalho, para a formação continuada de professores. Nessa compreensão, há unidade entre teoria e prática. A compreensão da realidade, sustentada na reflexão teórica, é condição para a prática transformadora, ou seja, a práxis. Como afirma Sanches Vázquez (1977, p. 207):

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem

indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

A compreensão da práxis na relação com a formação continuada de professores é fundamento frente ao que se acredita que os trabalhadores da educação podem atingir no campo educacional, como sujeitos da sua história e, portanto, também responsáveis pela sua transformação. Dito de outra forma, busca-se, no conhecimento e na práxis, as fundamentações teóricas que deslocam a formação dos professores da posição de meros transmissores de conhecimento às perspectivas críticas da educação, que defendem a formação como apropriação da humanidade produzida historicamente e a realização da atividade como meio de transformação.

É sob essa perspectiva que a formação continuada se apresenta como problema de pesquisa deste estudo, cujo objetivo foi analisar os fundamentos do Programa de Capacitação de professores da Educação Básica, nas modalidades *Semana Pedagógica e Formação em Ação*, dos Núcleos Regionais de Dois Vizinhos (DV), de Francisco Beltrão (FB) e de Pato Branco (PB), realizadas entre os anos de 2011 a 2014, em relação com o projeto político-social contemporâneo.

Francisco Beltrão, Pato Branco, Dois Vizinhos e outros trinta e quatro municípios compõem a mesorregião do Sudoeste Paranaense<sup>6</sup>, que é agrupada em três microrregiões: Capanema, Francisco Beltrão e Pato Branco, conforme apresentamos nos mapas das figuras 1 e 2.

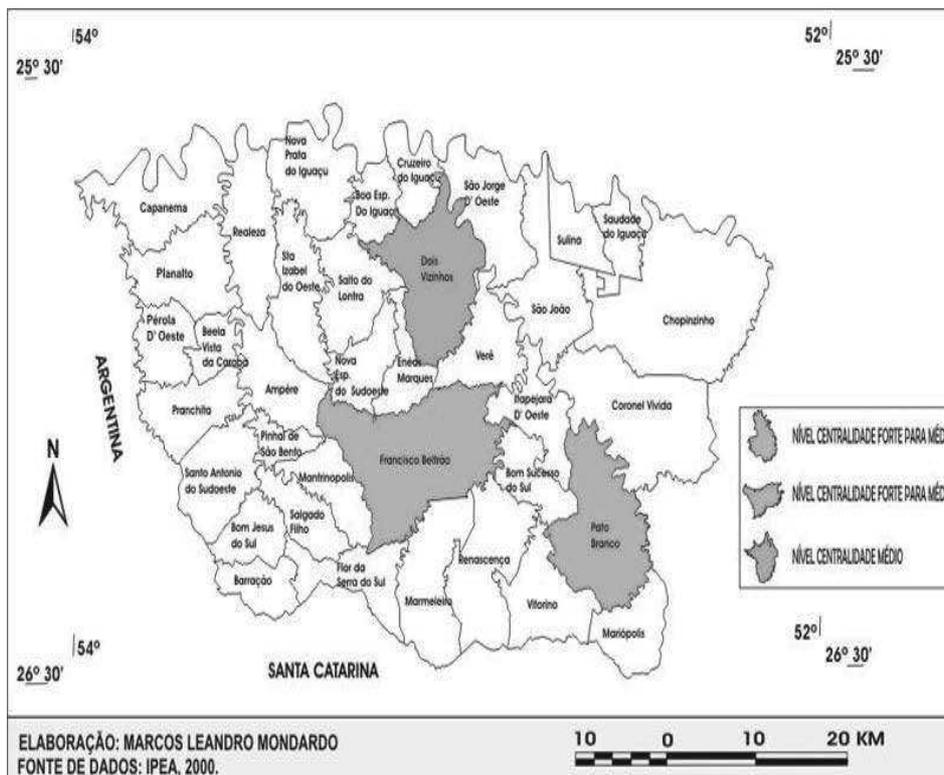
---

<sup>6</sup> O estado do Paraná é composto por dez mesorregiões que reúnem diversos municípios de uma área geográfica com similaridades econômicas e sociais que, por sua vez, são subdivididas em microrregiões.



Fonte: Mapas geográficos<sup>7</sup>.

**Figura 1.** Mapa das mesorregiões do Paraná.



Fonte: Revista eletrônica de Geografia e ciências sociais<sup>8</sup>.

**Figura 2.** Mapa da Região Sudoeste do Paraná, com destaque aos municípios de Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco.

<sup>7</sup> Disponível em: <http://www.baixarmaps.com.br/mapa-do-parana-mesorregioes/>.

<sup>8</sup> Disponível em <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-239.htm>.

A economia da região Sudoeste é basicamente agrícola e de indústrias derivadas. Em consequência, nas microrregiões desenvolveram-se intensamente o agronegócio e as cooperativas. Destacam-se a produção de grãos (trigo, milho e soja), a pecuária leiteira e de corte<sup>9</sup>.

Na área educacional, a SEED/PR se constitui de trinta e dois NREs divididos nas dez mesorregiões. Os núcleos regionais de FB, PB e DV jurisdicionam os colégios estaduais das três microrregiões. O NRE de FB atende a vinte municípios<sup>10</sup>, noventa e quatro escolas de ensino regular e dez de educação especial. O NRE de DV tem uma área de abrangência de sete municípios<sup>11</sup>, trinta e quatro escolas de ensino regular e quatro de educação especial. O NRE de PB integra quinze municípios<sup>12</sup>, setenta e três escolas de ensino regular e sete de educação especial. No total, os três NREs atendem a duzentas e quarenta e duas escolas da mesorregião do Sudoeste Paranaense e a um público de, aproximadamente, 77 mil alunos.

De posse desses dados, delimitamos o recorte do período, que se justifica pela análise das pesquisas produzidas sobre o tema no Paraná, que abrangem o período até 2010, e pela reestruturação das propostas de formação de professores a partir de 2011, com a mudança do governo estadual, pelas quais se introduzem novos elementos para investigação.

Como objetivos específicos, apresentamos as proposições:

- Identificar e analisar os antecedentes históricos que constituem o atual Programa de Capacitação da SEED/PR (projetos e modalidades de formação desenvolvidas durante o período de 1995-2010);
- Identificar e analisar os elementos teóricos e metodológicos que constituem a formação continuada efetuada nas Semanas Pedagógicas e Formação em Ação, desenvolvidas no período de 2011 a 2014;
- Analisar os pressupostos que fundamentam o Programa de Capacitação em

---

<sup>9</sup> De acordo com os dados do IBGE, Francisco Beltrão tem uma população estimada de 85.486 pessoas em 2014, e localiza-se a, aproximadamente, 470 km da capital, Curitiba. Pato Branco está localizada a 56 Km de Francisco Beltrão e 440 km de Curitiba, sua população estimada é de 78.136 habitantes. Dois Vizinhos fica a 470 km da capital e conta com uma população estimada de 38.768 pessoas. Acesso em <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>, em 16 de Março de 2014.

<sup>10</sup> Municípios atendidos pelo NRE de Francisco Beltrão: Capanema, Realeza, Planalto, Pérola D' Oeste, Bela Vista da Caroba, Santa Isabel do Oeste, Ampere, Pinhal de São Bento, Pranchita, Santo Antônio do Sudoeste, Manfrinópolis, Francisco Beltrão, Enéas Marques, Verê, Renascença, Marmeleiro, Flor da Serra do Sul, Salgado Filho, Barracão e Bom Jesus do Sul.

<sup>11</sup> Municípios atendidos pelo NRE de Dois Vizinhos: Nova Prata do Iguaçu, Boa Esperança do Iguaçu, Cruzeiro do Iguaçu, São Jorge D' Oeste, Dois Vizinhos, Salto do Lontra, Nova Esperança do Sudoeste.

<sup>12</sup> Municípios atendidos pelo NRE de Pato Branco: Sulina, Saudade do Iguaçu, São João, Chopinzinho, Coronel Vivida, Mangueirinha, Itapejara D' Oeste, Bom Sucesso do Sul, Pato Branco, Honório Serpa, Coronel Domingos Soares, Palmas, Clevelândia, Mariópolis e Vitorino.

relação com o projeto político contemporâneo;

- Analisar as concepções dos professores sobre a Semana Pedagógica e Formação em Ação;
- Analisar as contradições estabelecidas entre os objetivos e fundamentos do Programa de Capacitação, na perspectiva das propostas contra-hegemônicas de Formação Continuada.

As fontes para coletas de dados da pesquisa foram:

- Estudo de bibliografia sobre formação continuada de professores e suas relações com a organização política e econômica, baseada na perspectiva do materialismo histórico dialético;
- Leitura de teses e dissertações sobre trabalhos realizados, capazes de fornecer dados atuais sobre as políticas oficiais de formação continuada no estado do Paraná;
- Análise dos documentos norteadores da política educacional de formação de professores: Lei de Diretrizes e Bases da Educação; Plano Estadual de Governo 2011-2014, Plano Estadual de Metas da Educação 2011-2012; Plano Estadual de Educação (2005); Resoluções, Orientações e materiais (textos e vídeos) disponibilizados no programa de Formação Continuada da SEED;
- Entrevistas com o Diretor de Políticas e Programas Educacionais e com a Coordenadora do Departamento de Formação Continuada da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, realizadas em setembro de 2013 (roteiro, Apêndice 2);
- Entrevistas com três coordenadores da Educação Básica e da Formação Continuada dos Núcleos Regionais de Educação de DV, FB e PB, realizadas em junho de 2013 (roteiro, Apêndice 3);
- Entrevistas com diretores, pedagogos e professores que atuam nas disciplinas que compõem a Educação Básica, totalizando 28 entrevistados, no período de julho e agosto de 2014 (roteiro, Apêndice 4).

Os critérios para a definição dos sujeitos da pesquisa situam-se na representatividade das instâncias envolvidas: Secretaria Estadual de Educação do Paraná (Diretores e Coordenadores do Programa de Formação Continuada dos Professores da Educação Básica), Núcleos Regionais de Educação (Coordenadores da Educação Básica e da Formação Continuada), escolas estaduais (Gestores e Professores). Para delimitar os sujeitos a serem entrevistados nas escolas, definimos um critério de representatividade, pelo qual foram entrevistados três diretores (com

formação nas áreas de História, Geografia e Língua Portuguesa), quatro pedagogos e dois professores de cada disciplina do currículo da educação básica e um da educação especial, totalizando vinte e um sujeitos, tendo em vista que o “Formação em Ação”, em algumas edições, trabalhou com as especificidades. Além disso, delimitamos como campo de entrevistas o NRE de FB, considerando que, nas entrevistas com os Núcleos Regionais, constatamos que os encaminhamentos dos eventos seguem, nos três núcleos, os padrões da SEED/PR e constituem um mesmo universo de trabalho. Portanto, as concepções dos professores do NRE de Francisco Beltrão expressam, em linhas gerais, as mesmas condições de formação.

O quadro seguinte apresenta os sujeitos da pesquisa, a instância de representação, sua formação acadêmica, área de atuação e o tempo de serviço na SEED/PR.

**QUADRO 1.** Sujeitos da pesquisa

Sujeitos	Instância de Atuação <sup>13</sup>	Formação	Atuação	Tempo de Serviço
S1	SEED/PR	Matemática	Diretor	10 anos
S2	SEED/PR	Pedagogia	Coordenador	26 anos
N1	NRE DV	Letras	Coordenador	09 anos
N2	NRE DV	Pedagogia	Coordenador	08 anos
N3	NRE DV	Pedagogia	Técnico pedagógico	24 anos
N3	NRE FB	Matemática	Coordenador	16 anos
N4	NRE FB	Pedagoga	Coordenador	20 anos
N5	NRE FB	Pedagogia	Técnico pedagógico	22 anos
N6	NRE PB	Filosofia	Coordenador	16 anos
N7	NRE PB	Pedagogia	Coordenador	08 anos
D (03 sujeitos)	Escolas	História Geografia Língua Portuguesa	Diretor	Mínimo 08 anos
EP (4 sujeitos)	Escolas	Pedagogia	Equipe Pedagógica	Mínimo 07 anos
P (21 sujeitos)	Escolas	Todas as disciplinas da Matriz Curricular da Educação Básica	Professor <sup>14</sup>	Mínimo 07 anos

Fonte: Dados de pesquisa, 2014.

A seleção desse grupo de sujeitos permite-nos analisar o Programa de Capacitação em sua totalidade, desde a elaboração até o seu desenvolvimento. Possibilita-nos, ainda, compreender as contradições estabelecidas entre o que se anuncia

<sup>13</sup> NRE FB – Núcleo Regional de Francisco Beltrão

NRE DV – Núcleo Regional de Dois Vizinhos

NRE PB – Núcleo Regional de Pato Branco

<sup>14</sup> Todos os diretores, pedagogos e professores entrevistados atuam no quadro efetivo da Secretaria Estadual de Educação há mais de sete anos, critério que também consideramos para sua representatividade na pesquisa.

como objetivo e fundamentos teóricos, explicitados nos documentos oficiais da SEED e nas entrevistas com seus representantes legais, analisados a partir dos encaminhamentos e dos depoimentos dos sujeitos que exercem funções nos NREs, em contraposição às concepções dos gestores e professores que atuam nas escolas da rede estadual.

A ênfase das entrevistas situa-se na análise das estratégias do Estado para coordenar e direcionar “capacitações” que incidam diretamente nos resultados do processo de ensino e aprendizagem.

As informações foram analisadas a partir dos pressupostos do materialismo histórico, opção teórico-metodológica que possibilitou uma reflexão crítica sobre o objeto de pesquisa, considerando-o em sua totalidade, relações e contradições, discutidas na forma como se elabora, organiza e se efetiva a proposta de formação continuada dos professores. Essas dimensões foram utilizadas como critérios na definição das categorias empíricas da pesquisa: *controle e mecanismos de intervenção, realidade (cotidiano), gestão democrática, conhecimento, centralidade na aprendizagem e avaliação técnica da Formação (produto)*, pois permitem analisar em relação aos determinantes (internos e externos) que constituem o Programa de Capacitação.

Os dados coletados, todos os documentos e informações obtidas foram organizados, sistematizados e analisados, sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, principalmente fundamentados nos estudos de Gramsci (2001), Gentili (1998), Kosik (1976), Marx (1984, 1985, 1987, 2010), Neves (2005) e Sanches Vázquez (1977), sobre a formação humana, conhecimento e práxis nos processos de formação continuada de professores e as relações com os aspectos políticos e ideológicos.

Para as análises e proposições a um projeto contra-hegemônico de formação continuada, buscamos contribuições, também, em estudos de Brzezinski (2008), Giovanni (1998, 2003, 2009), Kosik (1976), Pimenta (2005), Marx (1984, 1985, 1987, 2010), Sanches Vázquez (1977), entre outros.

Com essa base teórico-metodológica, a pesquisa constitui um estudo das ações adotadas pela SEED/PR, no período destacado (2011-2014), em relação à formação continuada, nas modalidades que incluem a participação de todos os trabalhadores de ensino da rede estadual, via análise dos elementos teóricos e práticos do contexto da formação profissional e das contradições estabelecidas entre os objetivos e fundamentos do Programa de Capacitação, na perspectiva das propostas contra-hegemônicas de formação e dos elementos políticos e ideológicos que as circunscrevem.

Vale ressaltar que o processo de Formação Continuada está previsto na Lei de

Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96 (BRASIL, 1996), no Art. 39, que discorre sobre Educação Profissional, com o objetivo de capacitar, aperfeiçoar, especializar e atualizar os professores para atuar em todos os níveis de escolaridade. Para tanto, os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores da educação, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, com o objetivo de promover o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

Na história do Paraná, observamos carência de unidade na política de formação continuada dos professores da educação básica. Até 1995, os NREs eram responsáveis pela formação continuada, geralmente realizada através de cursos destinados a todas as áreas de atuação docente. O programa sofreu alterações no formato e na metodologia durante o governo Lerner (1995-1998 e 1999-2002) e passou a ser centralizado, via terceirização, na Universidade do Professor, mais conhecida como “Faxinal do Céu”<sup>15</sup>.

Segundo Nadal (2007, p. 4), a gestão Lerner caracterizou-se pela adoção de políticas educacionais que prezavam ações como: a) financiamento de programas educacionais com recursos do Banco Mundial; b) terceirização da educação; c) extinção das modalidades profissionalizantes em nível médio; d) adoção de educação aberta e a distância para formação de professores em nível superior; e) estabelecimento da Universidade do Professor como centro para formação continuada.

Com a mudança de governo, o período de 2003 a 2010 foi marcado por alterações significativas na política de formação continuada. Pesquisas revelam que os documentos que orientam a formação continuada neste período fundamentam-se na pedagogia histórico-crítica, em oposição a uma política educacional que obedeceu severamente as regras do Banco Mundial e, sobretudo, sustentou-se sob o argumento de esvaziamento teórico e da utilização das perspectivas não críticas na formação do professor (CHIMENTÃO, 2010; JOST, 2010; NADAL, 2007; SALDANHA, 2010).

Mediante tais argumentos a formação continuada deixa de acontecer na Universidade do Professor e passa a ser realizada por meio de dois programas: Programa de Capacitação e Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Em 2004, pela Resolução 1457/2004 (PARANÁ, 2004), criou-se a “Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação” e instituiu-se o “Conselho de Capacitação”, que passou a organizar todo o processo de formação continuada dos professores da rede estadual. A resolução tem caráter objetivo e pretende esclarecer a estrutura operacional

---

<sup>15</sup> Este período será abordado com maior profundidade no capítulo 2 - POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PARANÁ: antecedentes históricos (1995-2010) -, quando analisamos o processo histórico de constituição do atual Programa de Capacitação da SEED/PR.

do programa de formação de professores, dos eventos, com a delimitação dos momentos específicos para sua realização, e das normas de certificações para avanços no plano de carreira.

Esse documento designa que, por meio da coordenação de capacitação, seja elaborado, anualmente, um plano de capacitação com projetos propostos pelas instâncias pertencentes à SEED (departamentos, coordenações, grupos setoriais, núcleos regionais). As propostas devem ser analisadas e aprovadas pelo Conselho de Capacitação, poderão ser financiadas pelas instâncias do Estado e certificadas pela Coordenação de Capacitação.

Assim, historicamente, os projetos de formação continuada têm se desenvolvido com a finalidade de “levar até a escola e aos professores discussões que pretendem promover a melhoria do ensino e da aprendizagem”. São projetos que se caracterizam pela realização de cursos, palestras e oficinas desenvolvidas em Semanas Pedagógicas e Formações propostas pelos NREs ou, ainda, pela via tecnológica, em cursos virtuais.

Com relação à certificação, a dimensão que submete a formação continuada aos avanços na carreira foi analisada por Canário (2000), em estudo realizado sobre a experiência portuguesa dos Centros de Formação das Associações de Escolas. Dentre outras categorias, o autor analisa que essa forma de articulação direta entre o “consumo da formação e a progressão”, baseadas num sistema de créditos proporcional à quantidade de horas de formação “recebida”, contribuiu para que a experiência não ultrapassasse os limites das modalidades formais de formação de professores, baseadas na lógica adaptativa às mudanças propostas pelas reformas estatais (CANÁRIO, 2000, p. 71).

No Paraná, o controle estatal sobre a formação dos professores é exercido tanto pela administração do processo (elaboração do programa), quanto pela “tutela” (Canário, 2000, p.71), via participação e pontuação necessária à elevação salarial.

Segundo o autor, essa relação explica a convergência de interesses do Estado e a ausência de crítica e entusiasmo por parte dos trabalhadores, ao mesmo tempo que fortalece o agravamento do mal estar docente diante de sua formação e atuação. Com efeito, a sobrevalorização do seu valor de troca convida os professores à formação. Mas o custo é elevado e traduz-se pelo paradoxo de tornar a formação conflitual em relação ao exercício do trabalho e ao desenvolvimento profissional e pessoal dos professores (CANÁRIO, 2000, p.75).

Desse ponto vista, o autor identifica que a articulação entre o sistema de pontuação e a formação continuada “incentiva” a corrida pela participação em

“eventos” que possibilitem a elevação dos níveis e dos salários. Contudo, esse processo agrava a falta de serventia e proveito da formação para satisfazer as necessidades no exercício da docência, o que Canário chama de esvaziamento de sentido útil da formação.

Ao voltarmos a atenção para o conceito de *sentido útil da formação*, discutido por Canário (2000), buscamos em Marx (1985) a compreensão atribuída ao trabalho humano, em relação ao modo de produção capitalista. Para o materialismo histórico de Marx, o sentido útil do trabalho é aquele que permite a objetivação humana, como um processo de realização de uma intenção determinada e consciente. Na ação docente, possibilita a mediação entre o professor e o trabalho que realiza, na perspectiva do seu autodesenvolvimento, como ser humano e como trabalhador.

Considera-se, assim, que o sentido útil da formação é atingido à medida que permita ao professor a objetivação, a materialização no campo educacional como fruto dessa atividade formativa, e se estabeleça a unidade entre teoria e prática, e por fim, a realização da práxis.

Nesse sentido, Nadal (2007) destaca que, mesmo apresentando-se sob uma nova proposta, o Programa de Capacitação permanece articulado com a perspectiva neoliberal e com continuidade dos encaminhamentos que pretendem fazer do professor um sujeito que se responsabilize pelo ensino, que resolva os problemas práticos através dos saberes específicos e pedagógicos, desvinculados de uma formação crítica/filosófica sólida. Isto significa que, apesar de se anunciar uma proposta progressiva, os avanços não atingem um nível de formação emancipadora.

Por essa razão, o Programa de Capacitação e o PDE são entendidos como uma estratégia de tornar o professor responsável pela transformação da sua prática (atividade de caráter utilitário-pragmático, vinculadas às necessidades imediatas), sem questionar, para além das formas como aparece, aquilo que constitui sua essência.

Com relação aos fundamentos, os estudos indicam que a perspectiva da racionalidade prática, do professor reflexivo e da pedagogia de competências orienta a implantação das propostas de formação a partir da década de 90, contudo, esclarecem que o movimento de superação da racionalidade técnica não se dá pela racionalidade prática.

Os pressupostos que instigaram o desenvolvimento dessa pesquisa partem da constatação de que as “mudanças” realizadas no programa de formação continuada de professores da SEED não incidiram significativamente na apropriação sólida e crítica dos conhecimentos necessários à atuação dos professores, na perspectiva de superação

das racionalidades técnica e prática, e, sobretudo, na perspectiva da práxis, compreendida como prática social transformadora.

Nesse campo, é crescente o espaço de crítica às modalidades clássicas de formação continuada, tendo em vista que os resultados de pesquisas na área demonstram que tais processos implicam negativamente o desenvolvimento profissional docente e, especificamente, a constituição da identidade profissional (ARAGÃO, 2007; MAZZEU, 2007).

Todavia, é nessa prerrogativa que o discurso político e social se pauta, mediante a reprodução de uma concepção simplista que minimiza a relação entre o trabalho docente e a falta de formação dos professores e afirma a necessidade de se intensificarem as práticas de formação.

Por essas razões, discutir a formação continuada de professores exige uma análise ampla do processo. Exige investigação e reflexão sobre os princípios teórico-metodológicos que permitam visualizar quais elementos interferem na formação, e de que forma isso implica a organização, a estrutura, o tempo, os conhecimentos, as formas e os meios que caracterizam e determinam o tipo de formação que se promove.

Considerando essa perspectiva, autores como André (2010), Brzezinski (2008), Canário (2000), Candau (2007), Giovanni (1998, 2003, 2009), Libâneo (2000, 2005), Marin (2000, 2009), Mizukami (2002), Pimenta (2005), Popkewitz (1995) e Romanowski (2012), entre outras, têm se preocupado com o processo de formação de professores, afirmando a necessidade de aprofundar a discussão sobre como e mediante quais circunstâncias a formação continuada tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a melhoria da qualidade dos processos educativos.

Compreendemos que, nesse contexto, situam-se a importância e a necessidade de desenvolver projetos de formação continuada que modifiquem a escola com reorganizações pedagógicas cujos vínculos diretos e profundos sejam estabelecidos com as especificidades da escola e necessidades de seu corpo docente. Projetos fundamentados e apoiados em princípios pedagógicos e filosóficos com a intenção de contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, é preciso que tenhamos clareza dos vários aspectos que interferem na elaboração e no desenvolvimento do processo de formação continuada, tais como: O que se considera um processo formativo? Quais princípios fundamentam as propostas elaboradas pela SEED/PR? Há diálogo entre as propostas da secretaria estadual e as necessidades das escolas? Quais conhecimentos são apropriados pelo processo de

formação continuada<sup>16</sup>?

Essas reflexões justificam a escolha dos eventos apresentados como foco e recorte desta pesquisa, tendo em vista a análise dos princípios que fundamentam tais propostas de formação continuada.

Tal objeto de pesquisa, situado sob uma perspectiva crítica de educação, indica que a concepção de formação de professores e seu desenvolvimento profissional não podem ser analisados desarticulados do projeto de sociedade. Isso porque a formação e a profissionalidade estão intimamente ligadas aos interesses políticos e econômicos incorporados à ideologia e aos mecanismos hegemônicos das classes dirigentes.

Segundo Gramsci (2001), a ideologia é concebida como uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente em todas as atividades (individuais e coletivas): cultura, direito, economia etc. Dessa forma, a ideologia está presente em todas as atividades humanas, não se traduz apenas no campo da produção de ideias.

Nessa perspectiva, a concepção de hegemonia, sistematizada por Gramsci (2001) não pode ser compreendida separada do conceito de Estado ampliado (sociedade política + sociedade civil em permanente interrelação)<sup>17</sup>, tendo em vista o entendimento do autor de que uma classe mantém seu domínio não apenas pela coerção, mas, sobretudo, pela capacidade de exercer uma liderança moral e intelectual capaz de conformar a classe trabalhadora a pensar e agir de acordo com a ideologia da classe dominante.

Portanto, o conceito de hegemonia, na perspectiva do materialismo histórico dialético, é utilizado para explicar as maneiras/estratégias específicas de produzir e organizar o convencimento da classe trabalhadora, explicitando as formas de produção dessa conformidade no conjunto da vida social em suas diferentes práticas e, por outro lado, para pensar as condições de luta das classes subalternas, ou seja, as possibilidades de construção de uma contra-hegemonia.

Por esse viés se estabelecem os vínculos entre a educação (no caso deste estudo, a formação continuada de professores) e o conceito de ideologia e de hegemonia, os quais residem na apropriação (pelo Estado) desse processo como um elemento de

---

<sup>16</sup> Referimo-nos ao movimento que a formação continuada põe em relação indissociável o conhecimento e a prática. Quando se analisam questões da prática, o conhecimento se modifica e passa a ser objetivado na ação docente. Portanto, trata-se do processo de partir da síntese precária, apropriar-se criticamente do conhecimento historicamente acumulado e alcançar a catarse e retornar à prática social, já modificada pelo processo.

<sup>17</sup> A sociedade civil compreende o conjunto dos agentes sociais, associados nos chamados aparelhos privados de hegemonia, cernes da ação política consciente, e organizados pelos intelectuais orgânicos de uma classe ou fração, visando obter determinados objetivos. Em contrapartida, a sociedade política engloba o conjunto de aparelhos e agências do poder público propriamente dito. Qualquer alteração na correlação de força vigente em uma dessas esferas repercute, forçosamente, na outra (CALDART, 2012).

formação de consentimento na e para a classe trabalhadora.

Considerando o atual projeto de sociedade política neoliberal e os princípios básicos que orientam as políticas estatais, podemos analisar de que forma suas orientações estão presentes na educação. Para Brzezinski (2008), esse sistema é determinado pelo modelo econômico, baseado na ideologia burguesa e no Estado mínimo<sup>18</sup>, pautado na produção de saberes instrumentais e úteis à preparação de mão de obra exigida pelo sistema capitalista.

De acordo com estes princípios, elaboram-se políticas públicas para a educação, com a pretensão de reproduzir a ideologia neoliberal em grande escala, via estudantes, professores, programas de formação continuada, materiais didáticos etc. Trata-se de uma forma de conceber e praticar a educação que atrela a escolarização à perspectiva capitalista do trabalho. É nesse sentido que o sistema político e econômico influencia a formação dos profissionais da educação, direcionando a formação de acordo com as concepções e necessidades do projeto social pretendido.

Nessa perspectiva, as produções acadêmicas que analisam a política educacional e os programas oficiais de formação continuada de professores indicam que o estado do Paraná vem implantando projetos e programas que têm como pressuposto e prioridade o desenvolvimento econômico e a manutenção da ordem política vigente. A formação de professores, nos últimos vinte anos, tem sido realizada com fidelidade aos encaminhamentos do governo federal, que estão pautados nas diretrizes dos bancos internacionais para o desenvolvimento econômico do país (CHIMENTÃO, 2010; DIAS, 2011; JOST, 2010; MUNHOZ; KOVALICZN, 2008; NADAL, 2007).

Os objetivos desses encaminhamentos expressam-se em ações que pretendem elevar os índices de aprovação dos estudantes e reduzir a evasão escolar, o que implica diretamente o modelo e os investimentos em formação de professores.

Considerando a temática e a problemática que nos propomos a estudar e os caminhos a percorrer, esta pesquisa se orienta por uma concepção que vê a realidade como um processo dinâmico, complexo, repleto de relações e determinações, contextualizado no tempo e no espaço.

---

<sup>18</sup>De acordo com Mészáros (2008), o conceito *Estado Mínimo* pressupõe um deslocamento das atribuições (ou não intervenção) do Estado, mediante a economia e a sociedade, em favor da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos. A função do Estado é garantir a ordem, a legalidade e concentrar seu papel executivo naqueles serviços mínimos necessários para tanto: policiamento, forças armadas, poderes executivo, legislativo e judiciário etc., abrindo mão, portanto, de toda e qualquer forma de atuação econômica direta, como é o caso das empresas estatais.

Partindo desse pressuposto e reconhecendo que a ação e a formação de professores estão imersas na realidade social, discutiremos importantes categorias do materialismo histórico dialético, pelas quais Marx (2010) elabora sua teoria, e que serão fundamentais para compreendermos nosso objeto.

Libâneo (2005), a partir de Marx, afirma que a dialética compreende a realidade como movimento, modificação, devir, história. Para ele, trata-se de refletir sobre os fatos, tendo em vista acompanhar seus nexos internos e constitutivos. Esse movimento parte do dado concreto, sensível e, pela reflexão, apanham-se as determinações que constituem o fato e se chega ao concreto pensado. O autor destaca que a dialética apanha, principalmente, as relações, processos e estruturas; apanha os fatos enquanto nexos de relações sociais, relações que os constituem. Esse é o âmbito no qual se expressam as diversidades, as hierarquias, as desigualdades, as divisões e outras formas de relações de antagonismo e contradição.

Segundo Marx e Engels (2010), a produção de ideias (conhecimento, leis), das representações (pensamentos) e da consciência está direta e indiretamente ligada à atividade material real, porque a consciência nunca pode ser outra coisa que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real.

Dessa forma, apoiar-se no materialismo histórico dialético não significa apenas assumir uma orientação teórico-metodológica ou uma forma de interpretação da realidade, mas, também um nosso posicionamento enquanto classe social trabalhadora e como sujeito de um projeto e de um processo que pretende a revolução/transformação social.

Discutir a formação de docentes sob uma perspectiva crítica requer, necessariamente, analisar o contexto em que se situa a escola e o fazer do professor. Considerar a escola num contexto de múltiplas determinações significa dizer que qualquer análise que se faça sob qualquer fenômeno educacional precisa ser elaborada a partir das relações entre os aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos que atravessam o processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, é possível dizer que a escola não é uma instituição neutra. Ela serve, sim, a interesses e pode se pautar por diferentes projetos de sociedade. Pode visar à reprodução e manutenção da ordem hegemônica ou posicionar-se a favor da luta pela transformação da sociedade.

Assim, para apresentar resultado de nossa pesquisa, o texto está organizado em quatro capítulos: o primeiro permite ao leitor situar-se em relação à temática tratada e evidencia a concepção teórica de fundamento e orientação da análise, apoiando-nos na

concepção de que os discursos no campo da educação e formação de professores não podem sustentar-se deslocados de uma concepção histórica e crítica, visando a um processo de formação que mais se aproxime de uma prática social transformadora.

No segundo, apresentamos o objetivo de evidenciar as relações históricas que constituem as pesquisas desenvolvidas no campo da formação continuada de professores, analisadas sob a forma como o Estado organiza e executa programa oficial para Formação Continuada, no período dos governos Jaime Lerner (1995-2003) e Roberto Requião (2003-2010).

No terceiro capítulo, descrevemos o Programa de Capacitação Docente do Estado do Paraná, no período de 2011 a 2014, tendo com referência os documentos oficiais da Secretaria Estadual de Educação que orientam a realização da Semana Pedagógica e do Projeto Formação em Ação, as entrevistas com os responsáveis pela Formação Continuada na SEED/PR e nos Núcleos Regionais de Educação de Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco.

No último capítulo, apresentamos nossa análise sobre como o Programa se estrutura, em relação com o projeto político contemporâneo e defendemos nossa análise na afirmação do Programa como síntese dos interesses políticos e ideológicos das perspectivas oficiais de formação continuada, as quais concebem a formação como treinamento técnico-prático, em detrimento à concepção de formação fundamentada na apropriação do conhecimento científico e filosófico na perspectiva da filosofia da práxis.

Nessa análise, evidenciamos que os aspectos da natureza, composição dos materiais, estrutura e funcionamento do Programa de Capacitação configuram as estratégias que o Estado utiliza para educar os profissionais da educação na perspectiva da manutenção da hegemonia. Ainda nesse capítulo, discutiremos as considerações dos gestores e professores com relação ao Programa de Capacitação e, por fim, apresentaremos proposições sobre uma perspectiva contra-hegemônica de formação continuada.

Nas considerações finais, encontra-se a síntese interpretativa dos principais argumentos do trabalho, indicando possibilidades do processo de formação continuada promover meios de contribuir à apropriação sólida dos conhecimentos, para a realização da práxis na prática docente, a ponto de interferir para a transformação das relações de poder, de trabalho e de produção.

# **1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E RELAÇÕES POLÍTICO-IDEOLÓGICAS COM O PROJETO SOCIAL**

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os fundamentos que orientam a perspectiva teórica de nossa análise sobre a problemática da formação continuada de professores, visando apreender uma concepção de formação continuada que mais se aproxime de uma prática social transformadora.

Tomaremos como referência as pesquisas desenvolvidas no campo da formação continuada de professores, a partir da década de 90, inseridas no processo das transformações que ocorreram na educação, decorrentes das mudanças na estrutura social, em relação ao Programa de Capacitação da SEED/PR e ao projeto político contemporâneo.

Num primeiro momento, situamos a formação de professores em relação ao projeto político-social e evidenciar como se elaboram as políticas públicas para a formação continuada de professores, mediante programas e projetos alinhados à proposta de governo, que determina os meios, as formas e as possibilidades de formação para os trabalhadores da educação.

No segundo item, intensificamos nossa análise na perspectiva de compreender as estratégias que o Estado utiliza na educação dos professores, pelas quais se buscam a perpetuação e o fortalecimento de uma hegemonia que pretende obter o consenso das classes trabalhadoras para a conservação de políticas que, apesar de maquiadas por um discurso político emancipador, continuam a serviço dos interesses das classes dominantes.

Os conceitos de formação humana, conhecimento e práxis sustentam a concepção que defendemos no processo de formação de professores. Apoiados nos fundamentos do Materialismo Histórico Dialético, buscamos apreender uma concepção de formação continuada que atue na construção e elevação do pensamento crítico para a compreensão da atividade docente, a partir das bases sociais e materiais que a constitui.

O capítulo inclui, ainda, as concepções de formação profissional, formação de professores e formação continuada, pelas quais se situa o processo de formação de professores atravessado por interesses políticos, econômicos e ideológicos que interferem diretamente no tipo de profissional que se pretende formar, conceitos fundamentais para a compreensão do objeto aqui investigado.

No último item, referimo-nos às bases epistemológicas que fundamentam os

programas de formação continuada de professores em desenvolvimento, evidenciando as intencionalidades do processo formativo em relação ao projeto político neoliberal, ante as racionalidades técnica, prática e na perspectiva crítica de formação.

### **1.1 Formação de professores e relações com o projeto social**

As questões que dizem respeito à atuação e à formação docente têm sido pauta dos debates políticos e educacionais, por duas razões principais: a) por serem apontadas como uma das causas da má qualidade do ensino e da aprendizagem e b) por serem entendidas como possibilidade de melhoria do processo educativo. É nesse contexto de mão dupla, em que se atravessa a qualidade da escola com o desenvolvimento profissional dos professores, que se situa a formação continuada, articulada com o trabalho docente. É nele também que se elaboram as políticas públicas para a formação de professores, mediante programas e projetos alinhados à proposta de governo e que determinam os meios, as formas e as possibilidades de formação para os trabalhadores da educação.

No Brasil, a década de 90, devido às mudanças ocorridas no contexto político-econômico, motivadas pelo fortalecimento do sistema neoliberal no país, marca alterações significativas para a formação de professores, as quais culminaram, dentre outras medidas, na reformulação da legislação que a orienta – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 –, inaugurando novos objetivos e encaminhamentos para a formação dos professores da Educação Básica.

Em síntese, as justificativas para tais reformas se pautam na necessidade de melhoria dos índices de acesso e permanência na escola (resultados de aprovação, reprovação e evasão), para os quais o sistema educacional brasileiro estabeleceu metas e estratégias de superação. A exigência de elevação dos índices está intimamente ligada aos interesses econômicos do país e às relações que estabelece com os países desenvolvidos e as agências que financiam e orientam políticas de intervenção nos diversos segmentos sociais.

A política neoliberal disseminada ao longo desse período, dentre outras estratégias, estabelece o processo de “descentralização”. Para tanto, reforça, amplia e determina aos estados e municípios a adoção de programas e projetos que, ao mesmo tempo, incentivem a “autonomia” (o termo assume aqui o sentido de desenvolver a capacidade de resolver problemas do cotidiano escolar, na perspectiva da Pedagogia das Competências), a participação e a gestão democrática, para prover e administrar os

recursos financeiros, e, por outro lado, centraliza o poder de decisão e controle sobre as ações das escolas e dos professores, agindo diretamente sobre o sistema educacional.

A ênfase na descentralização, segundo Contreras (2012), relaciona-se à estratégia do Estado em devolver aos professores e à sociedade um campo de participação nas decisões sobre o ensino e às formas ou efeitos políticos dos diferentes modos de conceber os docentes em sua relação com a sociedade e, por conseguinte, do seu papel com respeito à educação.

O autor entende que este processo decisório é “permitido” parcialmente e tem carácter administrativo e local. Em outras palavras, trata-se de um processo que responsabiliza as escolas (professores, famílias e outros setores sociais) pela adequação e atuação ao atendimento das características e necessidades dos alunos, considerando-se a diversidade social a que pertencem. Essa concepção fica clara à medida que os conceitos de autonomia e descentralização relacionam-se ao plano político e econômico.

Especialistas e administradores insistem na importância de que as escolas se considerem unidades de autogestão, sensíveis a seu contexto, tratando de atender às suas demandas e em contínuo desenvolvimento profissional e institucional. Os professores tornarão sua a reforma se tomarem o currículo como seu e se comprometerem com sua escola, conferindo-lhe carácter próprio e singular. A qualidade da educação depende das escolas, e estas, por sua vez, dependem de que seus professores se comprometam com elas, de que trabalhem em colaboração com seus colegas para sua permanente melhoria, atendendo às necessidades do contexto e respondendo às demandas (CONTRERAS, 2012, p. 264).

Esse processo desloca o trabalho dos professores do ensino, da sala de aula, e amplia as atribuições docentes à responsabilidade com a escola como um todo. Dessa forma, submete a qualidade da escola à qualidade dos professores e desresponsabiliza o Estado das exigências de melhorias na educação.

A formação continuada, por sua vez, integra o rol de responsabilidades atribuídas aos professores no processo de descentralização. Se escolas qualificadas são constituídas por professores qualificados e, portanto, capacitados para atender as demandas concretas dos seus alunos, instaura-se implicitamente um movimento de busca por formação que atenda tais expectativas, vinculada às certificações e ao plano de carreira.

Dessa forma, o Estado intensifica suas ações no sentido de fazer com que cada escola elabore seu projeto educativo e trace objetivos e ações que adaptem e atendam as necessidades próprias de cada unidade escolar. Ao mesmo tempo, regulamenta a forma como esse processo deve ser realizado nas escolas, através de calendários, prazos e instrumentais que orientam e definem a elaboração do plano de ação, além de passar

pela aprovação da mantenedora.

Outra estratégia do Estado é ampliar a divulgação dos resultados das avaliações externas, com destaque na publicidade de escolas que atingem índices maiores de aproveitamento escolar. Paralelamente, flexibiliza o processo de matrículas e “induz” as famílias a procurarem escolas que melhor atendam às suas expectativas de ensino e de aprendizagem, independentemente da localização geográfica, ao mesmo tempo em o número de alunos matriculados interfere nos recursos financeiros repassados à instituição. Esse processo altera a dinâmica das escolas com relação ao número de alunos e reforça um movimento interno de competitividade entre as unidades escolares, na busca por evitar a redução no porte, nos recursos financeiros e no quadro de profissionais que nela atuam.

Como se observa, o conceito de autonomia integra-se ao processo de descentralização como uma estratégia de legitimar um conjunto de ações que transformam a relação entre o Estado e a educação, ao redefinir suas responsabilidades e atribuições e, simultaneamente, aumentar a burocracia, o controle e a racionalização dos processos.

Por este motivo, todos os discursos que apelam para o desenvolvimento profissional dos professores, à reflexão sobre a prática, à autonomia da escola e dos docentes na resolução dos problemas do ensino e da aprendizagem, mas que, ao mesmo tempo, apresentam-se como processos tecnicistas, esboçados externamente, segundo procedimentos fixos e regulamentados passo a passo, cumprem a função de encontro eficaz entre os interesses políticos e ideológicos para manutenção da ordem social vigente e a escola, como uma estratégia de formação de consenso.

Contreras (2012) entende que a ideia de autonomia relaciona-se a três modelos diferentes de professores, o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico, fundamentados em diferentes epistemologias, pelas quais assumem, de maneira diversa, as “competências” que a prática exige e, por isso, estabelece distintos âmbitos de decisão e responsabilidade dos docentes no contexto educacional. Vejamos as considerações do autor com relação à autonomia profissional, de acordo com os modelos de professores citados:

**QUADRO 2.** Autonomia profissional de acordo com os três modelos de professores: técnico, reflexivo e crítico

<b>Modelo de professores</b>	<b>Concepção de autonomia</b>
Especialista técnico	Autonomia como status ou como atributo. Autoridade unilateral do especialista. Autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza.
Profissional reflexivo	Autonomia como responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista. Equilíbrio entre a independência de juízo e a reponsabilidade social. Capacidade para resolver criativamente as situações-problema para a realização da prática das pretensões educativas.
Intelectual crítico	Autonomia como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum), dirigido à transformação das condições sociais do ensino.

Fonte: CONTRERAS, 2012, p. 211

Segundo o autor, em cada modelo de professor há uma concepção que fundamenta o grau de autonomia pretendido no desenvolvimento da prática docente. Por conseguinte, se o Estado adota uma determinada perspectiva na formação continuada de professores, também o faz com relação ao processo de descentralização e autonomia nos programas e projetos que desenvolve.

Portanto, a trama de interesses (disputas) que envolvem o processo de formação de professores, as relações que se estabelecem entre o modo de produção, a cultura e o modelo dos programas e seus desdobramentos no desenvolvimento profissional e na prática docente, pode ser compreendida pela análise que Gramsci (2000) faz sobre as relações entre as condições objetivas do modo de produção capitalista e a organização cultural que movimenta o mundo ideológico. O autor afirma que as classes dominantes se utilizam de mecanismos sociais para disseminar a sua ideologia, estabelecendo os meios de produzir o consenso ideológico na classe dos trabalhadores, dentre eles, o sistema educacional.

Sob tal panorama está inserida a formação dos trabalhadores em educação, concomitante com a formação de uma consciência de classe e de sujeitos que se relacionam no processo produtivo. Nesse sentido, a formação é planejada e realizada, atendendo a objetivos que se relacionam a determinados contextos, políticas e demandas

sociais, através dos quais o Estado interfere, diretamente, sobre o que e como se ensina. Dessa forma, a formação de professores constitui-se como um tema de natureza complexa que pode ser analisado a partir de diferentes enfoques e concepções.

No que se refere à formação inicial de professores da Educação Básica, a LDB 9394/96, no artigo 62, institui que deve ser realizada nas Universidades no curso de graduação em Pedagogia, em Institutos Superiores de Educação (cursos a distância) e nos cursos de Formação de Docentes, na modalidade do Ensino Médio. A formação continuada ou/a capacitação dos profissionais da educação, segundo a mesma legislação, ocorrerá durante toda a vida profissional, por diferentes modalidades e agências formadoras, em regime de colaboração entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios.

Nessa perspectiva é que apresentamos nossos objetivos de pesquisa e indicamos como objeto o Programa de Formação Continuada (ou Programa de Capacitação, conforme denominação da Secretaria Estadual de Educação), nas modalidades Semana Pedagógica e Formação em ação, desenvolvido no período de 2011/2014, no estado do Paraná, propondo-nos a investigar os fundamentos que o constituem e analisar as estratégias utilizadas pelo Estado na tarefa de educador de seus formadores.

Tal objeto de pesquisa, sob uma perspectiva crítica de educação, indica que a concepção de formação de professores e seu desenvolvimento profissional não podem ser analisados desarticulados do projeto de sociedade. Isso porque a formação e a profissionalidade estão intimamente ligadas aos interesses políticos e econômicos incorporados à ideologia e aos mecanismos hegemônicos das classes dirigentes.

Essa relação entre a formação inicial e continuada vem sendo debatida sob aspectos distintos e indissociáveis: ao mesmo tempo é colocada como causa de problemas no processo de ensino e aprendizagem e como meio de solucionar possíveis falhas do sistema. Nessa perspectiva, André (2010) ressalta que a formação dos professores é, insistentemente, veiculada por políticos, administradores e investigadores da área como peça chave da qualidade do sistema educativo e a melhoria da educação brasileira.

Por essa razão, segundo Brzezinski (2008, p. 1140), para compreender as políticas de formação inicial e continuada de professores é preciso analisá-las no contexto contemporâneo da educação brasileira, buscando elucidar questões que, embora externas à formação, interferem na qualidade da educação básica e no profissionalismo docente, tendo em vista que quaisquer concepções e posicionamentos

em relação à formação de professores articulam-se a um determinado projeto de sociedade, de educação e de cultura.

A autora esclarece que existem diferentes projetos que sustentam as políticas de formação de professores para a escola pública, projetos que vivem sob tensão e disputam espaço de poder nas políticas educacionais:

De um lado, está o projeto da sociedade política, defendido pelos tecnocratas, que em seus discursos enfatizam a qualidade social da formação do professor, entretanto colocam em prática princípios de qualidade total. De outro lado, encontra-se o da sociedade civil organizada em entidades educacionais reunidas no movimento nacional de educadores, cuja luta tem por princípio a qualidade social para formação docente que atuará na educação básica (BRZEZINSKI, 2008, p. 1141).

Fazem parte do projeto da sociedade civil entidades como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e o Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR), as quais vêm desenvolvendo ações conjuntas e esboçam uma organização em rede.

Essas entidades defendem um projeto de sociedade, de educação, de formação de professores e de escola fundamentado na concepção histórico-social e que tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação. Esse paradigma leva em conta as transformações sociais, das forças produtivas e do mundo do trabalho, transformações que, dialeticamente, provocam mudanças no papel social atribuído ao professor. Diante da adoção desse paradigma, a formação profissional da educação para atuar na educação básica é entendida como um processo marcado pela complexidade do conhecimento, pela crítica, pela reflexão-ação, pela criatividade, pelo reconhecimento da identidade cultural dos envolvidos nos processos formativos e pelas relações estabelecidas na mediação entre formadores e aprendentes (BRZEZINSKI, 2008, 1141-1142).

A autora explicita as estratégias que o Estado, via Projeto da Sociedade Política, utiliza para regular, avaliar e controlar a formação e o exercício profissional do professor. Por outro lado, apresenta estudos e discussões do Projeto de Sociedade Civil, acerca da criação de um órgão regulador (conselho ou ordem profissional) da profissão docente, coordenado por profissionais da educação.

A defesa de uma formação sólida fundamenta-se no **conhecimento** como principal bandeira do projeto da sociedade civil organizada em entidades educacionais, pelas quais se afirma que a Universidade, pelo rigor nos conhecimentos e métodos, é o

espaço mais adequado para a formação inicial dos professores, devendo prepará-los para o domínio do trabalho pedagógico, cujo ponto de partida e de chegada é a prática social. Para a autora,

No espaço universitário o estudante desenvolve sua trajetória de formação e vai construindo, coletivamente, o tornar-se professor e pesquisador. Essa é uma forma rigorosa de pensar, refletir, criar, enfim, apreender e socializar o conhecimento já acumulado pela humanidade, produzir novos conhecimentos acerca do campo específico de seu interesse, além dos saberes do campo pedagógico e do saber político da ciência que irá ensinar (BRZEZINSKI, 2008, p. 1142).

Em sintonia com essa perspectiva, vale destacar a contradição entre a legislação que prevê a formação preferencialmente em cursos presenciais (LDB 9394/96, art. 62, § 3) e as políticas públicas que estimulam a oferta de cursos não presenciais para a formação docente. Compreendemos que há uma grande diversidade de lócus de formação no país, porém, esta solução não pode ser definitiva, o que provoca uma necessidade de reconfigurar as propostas das instituições de preparação do docente.

É nesse aspecto que o processo de formação de professores, inicial e continuada, vem recebendo inúmeras críticas, sobretudo, pela fragilidade teórico-metodológica dos cursos aligeirados e que se distanciam de um processo formativo, fundamentado no conhecimento crítico e profundo da realidade, que promova a apropriação dos saberes necessários ao desenvolvimento da práxis pedagógica revolucionária.

Reconhecidas as relações entre a formação de professores com o projeto social, buscamos apresentar, no item seguinte, as estratégias do Estado para intervenção na formação continuada dos trabalhadores da educação básica do Paraná, com o objetivo de analisá-las no interior das condições de formação e atuação docente.

## **1.2 O Estado educador e os programas de Formação Continuada**

A perspectiva marxista dialética afirma que o **trabalho** é o principal elemento que constitui a consciência humana. A forma de pensar e posicionar-se (agir) diante da realidade está diretamente ligada à maneira como o homem produz a sua sobrevivência e às relações estabelecidas nesse processo. Por essa razão, o homem não pode ser concebido somente como sujeito individual, mas como resultado de um processo histórico de relações sociais concretas (FRIGOTTO, 1998), pois a individualidade se constitui a partir das relações sociais estabelecidas historicamente.

Compreendemos, desse modo, que as relações sociais são internamente ligadas às forças produtivas e econômicas, que são determinantes. Ao adquirirem novas forças

produtivas, os homens modificam o seu modo de produção, bem como modificam a maneira de satisfazer as necessidades da vida material e mudam as relações sociais. Na medida em que mudam os modos de produção, a consciência dos seres humanos também se transforma. Por isso, Marx e Engels (2010) afirmam que não são as ideias humanas que movem a história, mas as condições históricas que produzem as idéias em cada época. Ou seja, o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual. “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 2010, p.52).

É nesse sentido que o Estado estabelece sua pedagogia, pelo modo como organiza o sistema educativo, desde os recursos destinados, a legislação que a determina, o que interfere no que e como se ensina e, por fim, no modelo de formação dos sujeitos que passam pela escola.

Assim, os indivíduos são determinados por uma ação de produção que se desenvolve de um determinado modo, que se cruza em relações sociais e políticas determinadas. Nesse terreno, a formação da consciência necessita que, em cada fato ou situação, se conheça a ligação existente entre a estrutura social e política e a produção. Em função disso, Gramsci (2001) analisa que há uma relação dialética entre as mudanças materiais e a transformação da consciência, pela qual se modificam (pela insubordinação ao modo de produção) as condições de existência e, depois, em consonância, mudam (por superação) o modo de pensar dos homens, seus costumes, valores, hábitos, atitudes, sua concepção do mundo.

Nessa perspectiva, o Estado se estabelece e cumpre sua função, através de estratégias que buscam, pela hegemonia (processo de construção de convencimento dos proletários), manter a ordem social vigente. Neves (2005), fundamentada na perspectiva de Gramsci, analisa que, nas sociedades ocidentais contemporâneas, em que o Estado não está mais restrito a nenhum poder absoluto, a obtenção do consenso torna-se fundamental para que um projeto de sociedade se torne hegemônico, assumindo a direção político cultural na perspectiva da conservação ou da transformação do conjunto da existência social.

A autora relata que a ampliação da democracia e o Estado educador têm uma relação direta. Nas sociedades em que o Estado estava restrito à aparelhagem burocrática, as regras de conservação e da mudança eram mais facilmente impostas, enquanto que no Estado democrático, torna-se primordial a partilha dos valores e das ideias dominantes pelo conjunto da população. Assim, como estratégia de legitimação social da hegemonia burguesa, o Estado brasileiro, enquanto Estado educador, redefine

suas práticas, instaurando, por meio de uma pedagogia da hegemonia, uma nova relação entre aparelhagem estatal e sociedade civil, com vistas a estabilizar, no espaço brasileiro, o projeto neoliberal de sociabilidade (NEVES, 2005).

A nosso ver, essa função se perpetua, na mesma proporção, na formação de professores (inicial e continuada), tendo em vista sua relação intrínseca no movimento histórico-social, vinculado às questões políticas, econômicas e culturais que interferem nos programas e projetos desenvolvidos em diferentes períodos.

As elaborações de Gramsci (2002) diante do cenário de desenvolvimento do sistema capitalista e das alterações provocadas nos modos de produção, nas relações de trabalho e de poder e, sobretudo, pela necessidade de organização da classe trabalhadora com vistas à transformação dessas relações, possibilita-nos analisar as estratégias que o Estado utiliza para legitimar a hegemonia capitalista em tempos atuais.

Dessa forma, segundo o autor, o Estado é a própria sociedade organizada de forma soberana. A sociedade é vista como uma organização constituída de instituições complexas, públicas e privadas, articuladas entre si, cujo papel histórico varia através das lutas e relações de grupos específicos e poderes, que se articulam pela busca da garantia da hegemonia dos seus interesses.

Em sua concepção “ampliada do Estado” (sociedade civil mais sociedade política), Gramsci rompe com a ideia do Estado enquanto representante exclusivo da burguesia e identifica que quem tem a hegemonia do aparato estatal deve se preocupar com a questão da legitimidade do governo, pois nenhum poder se sustenta somente na sociedade política, mas, também, com a sociedade civil (constante luta entre força e consenso).

Assim entendido, Gramsci não vê o Estado apenas como um aparelho de violência/repressão, mas como um aparato jurídico e político cuja organização e intervenção varia de acordo com a organização social, política, econômica e cultural da sociedade, mediada pelas correlações de forças entre as partes de classes vigentes. Isso porque, conforme o conceito de hegemonia gramsciano, será através da disputa pela direção da sociedade e, conseqüentemente, pelos aparelhos responsáveis pela prática das teses mais afeitas aos interesses das classes sociais (através dos aparelhos privados de hegemonia), que as mesmas classes obterão maiores ou menores chances de convencerem a totalidade da sociedade quanto à legitimidade dos seus interesses específicos.

Portanto, a batalha pelo convencimento e a busca do consenso contribuirão diretamente para que os homens adquiram ou não maior consciência quanto ao seu

efetivo lugar na história, o qual, no caso, equivalerá não somente ao tipo de identificação produzido acerca das relações sociais, como também ao desejo de transformação ou de conservação da ordem (NEVES, 2005).

Nesse sentido, a educação formal, tem sido uma das estratégias do capital utilizada para disseminar a ideologia burguesa e educar o consenso da classe trabalhadora, com vistas à legitimação dos padrões das relações sociais vigentes. De acordo com Gramsci (2001), a reflexão auxilia a desvendar as estratégias burguesas de expropriação, exploração e dominação de classe e compreender que as formações sociais capitalistas são um bloco histórico formado por estrutura e superestrutura, havendo, pois, “uma necessária reciprocidade” entre ambas, “reciprocidade que é o processo dialético real”.

Isto significa que há uma relação indissociável entre a estrutura e a superestrutura, e que o poder é gerado nas relações sociais de produção na sociedade civil e exercido pelo Estado, como forma de garantia da dominação da classe burguesa sobre a classe trabalhadora. Com relação a isso, Neves (2005) analisa que:

[...] Tal fato, evidentemente não descarta, mas reforça a mencionada articulação entre os planos, porque essa relação de reciprocidade entre as forças materiais e ideológicas aponta para uma possibilidade concreta de o desenvolvimento histórico das formações sociais capitalistas ser uma resultante da simultaneidade entre instrumentos de coerção, persuasão das forças político-sociais em disputa pela hegemonia político-social e alterações concretas nas forças materiais de produção social (NEVES, 2005, p. 21).

Nesta arena de luta de classes são estabelecidas contradições que possibilitam que este processo de mudanças, aparentemente, mecânico ou natural, seja compreendido como espaço de disputas político-ideológicas, em favor de um ou outro projeto social.

De acordo com a perspectiva de Gramsci, as contradições se expressam num movimento de via dupla: a contradição entre socialização do trabalho e a apropriação privada do trabalho social; a contradição entre a socialização da política e a apropriação individual ou grupista do poder (NEVES, 2005). Essa contradição permite compreender em que medida as classes sociais organizam-se para, diante de uma determinada condição, legitimarem suas ideologias.

Na concepção de Gramsci, esse processo redefine as práticas do Estado, uma vez que necessita “substituir o bloco mecânico dos grupos sociais por uma subordinação destes à hegemonia ativa do grupo dominante e dirigente”. É nessa perspectiva que o autor assegura ao Estado o papel de educador. Para ele,

O Estado educador, como elemento da cultura ativa, deve servir para determinar a vontade de construir, no invólucro da sociedade política, uma completa e bem articulada sociedade civil, em que o indivíduo particular se governe por si sem que, por isso, esse autogoverno entre em conflito com a sociedade política, tornando-se, ao contrário, sua normal continuação, seu complemento orgânico (GRAMSCI, 2000, p.279).

Na condição de educador, segundo Neves (2005), o Estado desenvolve uma pedagogia da hegemonia, com ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade civil. Instituições como a igreja, os meios de comunicação, as associações e sindicatos articulam-se às classes dominantes, constituindo-se num bloco histórico responsável por harmonizar os interesses das classes que representam os interesses particulares. Nessa relação, simultaneamente, desenvolve-se, na sociedade civil, uma pedagogia contra-hegemônica, gerada e gerida pela classe dominada, sob a direção de partidos políticos comprometidos com a formação de outra sociedade, chamados de revolucionários (NEVES, 2005).

A perspectiva gramsciana compreende que a escola constitui um importante instrumento de difusão da pedagogia da hegemonia, responsável pela formação dos intelectuais em diferentes níveis, tendo em vista que, para Gramsci (2001), todos os homens são intelectuais, pois têm uma concepção de mundo, trabalham, criam, deliberam em diferentes graus de organização do pensamento, que podem ir de uma visão fragmentada a uma visão unitária de mundo.

A escola, especialmente, nas sociedades urbano-industriais, teria como objetivo, portanto, elevar o grau de consciência individual atingido pela humanidade. É intrínseca a toda atividade intelectual nas sociedades urbano-industriais uma certa capacidade técnica e dirigente, organizadora e a escola é o espaço social de formação desse novo tipo de humanidade. A escola forma também aqueles que vão exercer na sociedade, específica e diretamente, a função de intelectuais, ou seja, os intelectuais orgânicos em sentido estrito (NEVES, 2005, p.28).

Em linhas gerais, a escola, ao formar os intelectuais orgânicos segundo os interesses da classe dominante e dirigente, torna-se um dos principais instrumentos da pedagogia da hegemonia e, conseqüentemente, dificulta a construção de uma pedagogia da contra-hegemonia.

Contudo, ao analisar os elementos contraditórios que compõem a realidade social e as estratégias utilizadas para a construção do consenso social, Gramsci (2001) atribui à escola uma dupla função, numa perspectiva dialética: a de conservação da hegemonia burguesa e a de superação das estruturas sociais capitalistas. O autor acredita que as determinações impostas pelo Estado não impedem que as classes proletárias se

organizem e que, além de resistirem às pressões da sociedade política, ajam como sujeitos ativos, capazes de construir a contra-hegemonia, assumindo para si essa estrutura de poder.

Gramsci nos mostra que, à medida que o proletariado luta contra as relações capitalistas de trabalho, ele desenvolve sua consciência de classe, transforma-se e se descobre como sujeito capaz de transformar a realidade histórico-social. Por isso, podemos dizer que os trabalhadores se educam, fundamentalmente, no contexto da luta de classes.

Para analisar a formação profissional docente e as relações com o modo de produção, recorreremos, novamente, a Marx. Para o autor (1984, p.156) o trabalho é, ao mesmo tempo, responsável por prover as condições materiais de existência e produzir a humanização, a autocriação através do processo de objetivação. Realizado sob relações de dominação, o trabalho é compreendido apenas como meio de sobrevivência, isto é, perde o sentido, as motivações internas que geram novas capacidades e criam novas necessidades.

Nessa direção, o trabalho docente é analisado por Basso (1998), mediante as relações de dominação e alienação. Para ele, a divisão social do trabalho se estabelece no processo em que o professor deixa de participar do processo de produção de conhecimentos. Nessa perspectiva, o sentido separa-se do significado do trabalho e o torna alienado. Como argumenta o autor,

[...] Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for apenas o de garantir a sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário e sem ter consciência da sua participação na produção das objetivações na perspectiva da genericidade, haverá cisão com o significado fixado socialmente. Este significado é entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade, e possibilitar objetivações em esferas não cotidianas. Nesse caso, o trabalho alienado do docente pode descaracterizar a prática educativa escolar (BASSO, 1998, p.27).

Nessas condições, a vida determina a consciência humana e se produz, intencionalmente, uma forma alienada de pensar e agir. Ainda em Marx (1984), as relações sociais de dominação e de trabalho alienado não aniquilam de forma absoluta a autonomia dos indivíduos, tendo em vista as contradições que se estabelecem nessas relações.

A dimensão contra hegemônica vem sendo discutida por pesquisadores que compartilham dos conceitos da teoria marxista e buscam elaborar estratégias de intervenção coerentes com os interesses da classe trabalhadora. Compreender que os

professores não são apenas indivíduos passivos e executores de uma proposta estatal, criar condições para a mediação autônoma e consciente para a construção de uma prática emancipatória é fundamental para que a escola proporcione a todos a condição de tornarem-se dirigentes. “Os professores não podem ser considerados uma massa amorfa, objeto de ação e formação exteriores a eles próprios.” (GIOVANNI, 1998, p.47). Ao contrário, quando a classe trabalhadora passa a ter consciência dessas contradições, passa a analisar, questionar e posicionar-se para o enfrentamento.

Quando o desenvolvimento dos professores é desencadeado, as condições institucionais básicas em que trabalham, inevitavelmente, começam a ser alteradas ou a sofrer pressões dos próprios profissionais para que isso ocorra (GIOVANNI, 1998, p.49).

De acordo com Souza Junior (2010, p.34), o desencadeamento do conhecimento foi uma das grandes preocupações de Marx. O autor explicita que um dos objetivos do ensino está relacionado à descoberta de formas que possibilitem aos trabalhadores se colocarem em condições de resistência ao trabalho alienado, causado pelas más condições de trabalho, pela divisão no processo de produção, pela mais valia e, especialmente, para encontrar meios que promovam a realização de sua luta histórica e que possam elevá-los (o proletariado) acima da classe burguesa.

Trata-se, portanto, de considerar a natureza contraditória da sociedade burguesa que, ao mesmo tempo em que cria condições alienadas/estranhadas entre os homens, cria condições de desenvolvimento de uma práxis revolucionária. Dessa forma, a questão fundamental da educação é promover meios para que os sujeitos reconheçam esse caráter contraditório na formação do indivíduo.

A práxis revolucionária, portanto, é, em si mesma, um processo educativo que, todavia, por sua vez, requer certo tipo de educação teórica e prática para que possa desenvolver-se, isto é, depende da ação político-pedagógica autônoma desenvolvida pelos trabalhadores auto educando-se para compreender sua condição e suas tarefas históricas (SOUZA JUNIOR, 2010, p.34).

Nisso consiste uma das contradições da política oficial de formação continuada de professores. Ela pode, ao mesmo tempo, efetivar-se enquanto reprodutora da ideologia da classe dominante, como constituir-se enquanto meio e mediação para a compreensão desses elementos contraditórios e para objetivação de uma prática revolucionária.

Nesse aspecto, os programas oficiais de formação continuada de professores articulam-se à superestrutura como instrumentos de disseminação da ideologia das classes dominantes e dirigentes. O conceito de Estado educador revela de que forma o Estado assegura que o processo decisório permaneça atrelado às pequenas políticas,

através de ações políticas que evitam pôr em discussão os fundamentos da ordem social (NEVES, 2005), pelas quais se garante que os processos políticos e de gestão centralizem-se no Estado.

A descentralização proposta pretende se aproximar dos contextos particulares, contudo utiliza-se de mecanismos como a transferência de responsabilidades para as escolas, a gestão dos recursos financeiros, a elaboração do PPP, a gestão democrática por meio de conselhos escolares, a responsabilização institucional pela qualidade do trabalho educativo escolar desenvolvido e o empreendimento, também local, de esforços para superar as problemáticas enfrentadas: controle de evasão, aumento do rendimento acadêmico dos alunos, provimento e aporte financeiro, etc.

O Estado educador apropria-se da escola e a utiliza como principal meio de dominação, pelo qual são inculcadas ideias que mascaram as relações de poder e de dominação no mundo do trabalho, reforça-se a ideologia da classe burguesa e reitera o domínio político-econômico sobre a classe trabalhadora (GRAMSCI, 2001). Dessa forma, interessa ao Estado atuar na formação e na profissionalização por entender que os professores atuam como dispositivos que podem contribuir na reprodução social hegemônica.

Reconhecidas as estratégias e os interesses do Estado educador na formação de professores, sobretudo, como método de educar o consenso da classe trabalhadora para manutenção da hegemonia burguesa, buscamos, no materialismo histórico dialético os fundamentos que contribuem à proposição de elementos contra-hegemônicos de formação continuada e, por fim, que possibilitem o rompimento desse processo na ação docente.

Nessa perspectiva, apresentamos os conceitos de formação humana, conhecimento e práxis, visando apreender uma concepção de formação continuada que mais se aproxime de uma prática social transformadora, o que tratamos na sequência.

### **1.3 Formação humana, conhecimento e práxis**

De acordo com o materialismo histórico dialético, a formação humana só pode ser compreendida mediante as condições sócio-históricas do homem e, portanto, como resultado de um processo de transformações frente às relações estabelecidas com a natureza para a sua sobrevivência (trabalho). Assim, ao mesmo tempo em que produz, o sujeito é produzido a partir da sua realidade social. Em outras palavras, o processo de humanização, em Marx, é compreendido e analisado a partir da categoria trabalho.

Esse conceito encontra-se na obra *Ideologia Alemã* (2010), em que Marx e Engels afirmam que a produção de ideias, as representações e a consciência são resultado de um processo diretamente ligado à atividade da vida material.

São os homens os produtores de suas representações, de suas ideias, etc., mas os homens reais e atuantes, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações a eles correspondentes, até chegar às suas mais amplas formações (MARX E ENGELS, 2010, p.51).

De acordo com Marx, o trabalho, a forma como o homem produz a sua existência, condiciona a sua consciência sobre o real. Contudo, alerta-nos de que o contato direto e imediato com o real possibilita apenas a percepção aparente dessa realidade ou das representações primárias e/ou superficiais do fenômeno.

Em Marx, a realidade é concebida como um processo histórico, constituída por um conjunto complexo de elementos que nela interferem. Dessa forma, conhecer a realidade é conhecer os fundamentos que a constituem, apreender crítica e profundamente a sua estrutura e a sua dinâmica. Para Marx (2010) a única forma de se chegar ao conhecimento da essência (estrutura e dinâmica) do objeto é através da análise crítica do conjunto de propriedades que se relacionam a ele, tornando-se consciente dos fundamentos, condicionamentos e limites a partir dos seus processos históricos reais. Portanto, conhecer para Marx é apropriar-se criticamente do conhecimento historicamente acumulado com objetivo de descobrir a sua estrutura e a sua dinâmica.

Ao dizer que conhecer é, de fato, apropriar-se crítica e profundamente dos fenômenos reais, chegando à sua essência, Marx adota o método materialista como meio de investigação. Partir da realidade imediata e empírica (aparência é entendida como um nível da realidade) e apreender a sua essência, por meio de procedimentos analíticos que possibilitam interpretar e chegar à sua síntese, ou seja, permitem ao sujeito compreender o fenômeno como constituído de um sistema complexo de relações.

Essa concepção entende que o sujeito é ativo no processo de apropriação do conhecimento. Para Marx, é fundamental que o sujeito seja capaz de mobilizar o máximo de conhecimentos, criticá-los e revisá-los através da criatividade e imaginação, analisá-lo em seu processo de desenvolvimento e descobrir suas relações e conexões.

Ao considerar que a formação humana é um processo histórico e tomar a realidade como síntese de múltiplas determinações, Marx entende que o conhecimento possibilita ao sujeito apreender os fenômenos reais na totalidade dos seus elementos constitutivos. Desse modo, ir além da realidade aparente e reconhecer a estrutura e a

dinâmica que envolve os fenômenos é fundamental para que se chegue ao conhecimento da verdade.

Em suma, conhecer é apreender criticamente a estrutura e a dinâmica que envolve os fenômenos sociais, na totalidade das conexões que determinam a realidade. O sujeito é ativo nesse processo, no qual produz e é produzido, atua e sofre determinações. Nesse sentido, de acordo com Sanches Vázquez (1977), Marx formula o conceito de objetividade alicerçado no conhecimento e na práxis, em que a prática transformadora é fundamento da relação de toda a atividade humana e finalidade do conhecimento.

[...] pois se a práxis é elevada à condição de fundamento de toda a relação humana, ou seja, se a relação prática sujeito-objeto é básica e original, a relação sujeito-objeto no plano do conhecimento tem que inserir-se no próprio horizonte da prática. O problema da objetividade, da existência ou tipo de existência dos objetos, só pode ser formulado no próprio âmbito da práxis. Isto é, colocar no centro de toda a relação humana a atividade prática, transformadora do mundo, isso não pode deixar de ter consequências profundas no terreno do conhecimento. A práxis aparecerá como fundamento (Tese I), critério de verdade (Tese II) e finalidade do conhecimento ( SANCHES VÁZQUEZ, 1977, p. 149).

A práxis revolucionária é, então, uma atividade teórica e prática em que a teoria se modifica continuamente com a experiência prática, que, por sua vez, modifica-se continuamente com a teoria. A práxis é entendida como a atividade de transformação das circunstâncias, as quais nos determinam a formar ideias, desejos, vontades, teorias, que, por sua vez, simultaneamente, determinam-nos a criar na prática novas circunstâncias e assim por diante, de modo que nem a teoria se cristaliza como um dogma e nem a prática se cristaliza numa alienação (SANCHES VÁZQUEZ, 1977).

Por isso, Marx atribui a prática como fundamento e critério de verdade e coloca o conhecimento como horizonte da prática e como condição de indissociabilidade na perspectiva da transformação da realidade. Para Marx, segundo análise de Sanches Vázquez (1977), conhecimento deve ser entendido em relação à atividade, isto é, como conhecimento de fenômenos ou objetos produzidos pela ação humana conduzida pelo pensamento e, portanto, teoria e prática não podem ser analisadas de forma separada, o que fica claro na segunda Tese de Feuerbach, na qual Marx identifica a ação prática (material e teórica) como critério de verdade.

A questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e a força, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou irrealidade do pensamento (visto isoladamente da práxis) é uma questão puramente escolástica (MARX, 2010, p. 120).

Ao estabelecer esta relação entre a práxis e o conhecimento, a perspectiva materialista histórica contribui para o campo pedagógico e, neste estudo, no campo da formação continuada de professores, tendo em vista que seus elementos críticos colocam em cheque a relação teoria e prática na educação.

Partindo desse raciocínio, a práxis, compreendida como prática social transformadora, não se limita ao mero praticismo, e tampouco à pura teoria. Nessa concepção, a realidade, sustentada na reflexão teórica, é condição para a prática transformadora, isto é, a práxis. A prática transformadora é, dessa forma, uma atividade teoricamente informada. Sanches Vázquez (1977) concebe que a teoria em si não transforma o mundo. Pode sim contribuir para a sua transformação, mas, para isso, tem de sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem de ser assimilada pelos que vão ocasionar por seus atos reais, efetivos, tal transformação. Nas palavras do autor:

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação real de sua transformação (SANCHES VÁZQUEZ, 1977, p. 207).

Daí decorre a concepção de que a teoria e a prática são validadas no movimento teórico-prático e na relação entre ambas e a realidade. Em nosso entendimento, a compreensão da práxis é fundamental diante da análise que fazemos sobre a formação continuada de professores e, principalmente, perante a transformação que se pretende atingir no processo de ensino e aprendizagem.

A partir desses conceitos e da relação entre teoria e prática, Sanches Vázquez (1977) entende que a primeira depende da segunda, na proporção em que a prática é fundamento da teoria e determina para onde vai o conhecimento. Assim, o conhecimento teórico vincula-se as necessidades práticas dos homens.

Segundo o autor, há diferentes níveis de práxis, dependendo do grau de consciência e criatividade do sujeito no movimento da prática (Sanches Vázquez, 1977, p. 245). A práxis reflexiva, descrita por Marx, é consciente de sua intenção, finalidade, estrutura, enfim, das leis que a rege, assim como das possibilidades objetivas de sua emancipação. Assim, na medida em que tomamos maior consciência de seus aspectos subjetivos (quanto mais apreendemos a estrutura e funcionamento da realidade), mais conscientes nos tornamos das possibilidades objetivas de transformação social.

A práxis reflexiva é, justamente, o nível que mais se aproxima de nosso entendimento no campo da formação continuada, como fundamento para a

transformação social que se espera dentre as diferentes finalidades da escolarização. Assim, ao nos voltarmos para nosso objeto, compreendemos que as concepções de formação humana, conhecimento e práxis são fundamentais para que se faça a crítica frente aos programas de formação continuada de professores na atualidade, seus desdobramentos na ação docente e, em especial, aos fundamentos que os constituem, aspectos que discutimos no item a seguir.

#### **1.4 Formação profissional, formação de professores, formação continuada**

Sustentando-se nos princípios de inseparabilidade da formação inicial e continuada e dos elementos que interferem no processo de formação docente, questões relativas ao salário, carreira, estruturas, níveis de autonomia e participação, a formação de professores vem se constituindo enquanto campo e objeto próprio de pesquisa. Nesse processo, a definição “desenvolvimento profissional docente” apresenta-se como conceito que marca claramente a concepção de profissional do ensino, rompe com a fragmentação entre a formação inicial e a continuada, amplia o campo de estudos e, especialmente, sugere a ideia de formação como processo, evolução e continuidade (ANDRÉ, 2010).

Para André (2010, p. 175), há um esforço entre os pesquisadores para esclarecer bem o conceito e evitar que a grande abrangência do termo disperse ou desarticule estudos. A definição de desenvolvimento profissional docente é apresentada por André como “um processo em longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional”.

O que podemos concluir das leituras dos autores mais recentes é que a formação docente tem de ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica o envolvimento de professores em **processos intencionais e planejados**, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula (ANDRÉ, 2010, p. 176, grifos nossos).

Destaca-se, nesta definição, o movimento que caracteriza a formação docente. Trata-se de um processo intencional, planejado e sistemático que visa a promover mudanças no ensino e na aprendizagem.

Ao recorrer a um processo intencional e planejado de atividades e experiências que possam promover o desenvolvimento profissional dos docentes, objetiva-se atingir a qualidade de ensino e, em última (ou primeira) instância, a qualidade da aprendizagem dos alunos (ANDRÉ, 2010, p.175).

Os elementos que constituem a identidade profissional, aliados a outros fatores,

como a escola, as condições de trabalho, as políticas públicas, os programas de formação docente, as reformas e suas implicações, como, compromisso pessoal, conhecimentos científicos específicos, experiências pessoais, afetam, significativamente, o desenvolvimento profissional docente e, portanto, devem ser considerados como componentes da proposta pedagógica e curricular, dando origem e organicidade aos programas e projetos de formação.

Esse debate, ao mesmo tempo, esclarece, fomenta e fornece elementos que justificam o fato de a formação inicial, pela sua natureza, não preparar completamente o professor para a docência, tendo em vista que a relação com a experiência real é própria da profissão, pela dinâmica do exercício docente, das especificidades do ensinar e do aprender, da diversidade dos contextos em que as escolas estão inseridas. Tais características da docência, além de fazê-la constituir-se também pelo trabalho na profissão, exige que o professor esteja em constante e permanente processo de formação.

Nessa direção, Brzezinski (2008) explicita algumas concepções sobre formação, formação de professores e formação continuada, para discutir a problemática que envolve os processos de formação dos professores da Educação Básica. Por essa mesma razão, atentamo-nos a esses conceitos para analisarmos o processo multifacetado que envolve a problemática da formação continuada, nosso objeto de pesquisa.

De acordo com a autora a palavra formação é concebida por diferentes interpretações. Contudo, o conceito principal refere-se ao conjunto de conhecimentos e habilidades específicas a um determinado campo de atividades prática ou intelectual.

A formação de professores é formação para o ensino, parte integrante do trabalho educativo, por isso entendemos ser necessário apresentar a concepção de trabalho educativo que adotamos, elaborada por Saviani (2011, p. 13):

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Isso significa que o trabalho educativo atinge sua finalidade quando cada indivíduo singular apropria-se da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano e necessários à sua humanização. Dessa forma, Saviani (2011) entende que a referência fundamental dessa concepção é, justamente, o quanto o gênero humano

conseguiu se desenvolver ao longo do processo histórico de sua objetivação. Está implícita nesse conceito, a dialética entre objetivação e apropriação, que constitui o núcleo fundamental da concepção de Marx do processo histórico de humanização.

A formação de professores, em virtude de um exercício específico, possui natureza singular e particular e apresenta-se por três traços distintos de outras formações. Brzezinski (2008) compartilha da concepção de Ferry<sup>19</sup> dizendo tratar-se de:

- a) Dupla formação: é acadêmico-científica e pedagógica;
- b) Formação profissional: tem a finalidade de formar pessoas que se dedicarão à profissão docente;
- c) Formação de formadores: porque se desenvolve em um espaço em que se realiza a formação de quem se forma ao mesmo tempo em que ocorre a prática profissional do formador.

Assim, a formação de professores requer um processo sólido de conhecimentos, para contemplar em seu curso todos esses aspectos e garantir que o profissional se aproprie dos conhecimentos científicos e teórico-metodológicos necessários para iniciar e exercer a profissão.

Para a ANFOPE<sup>20</sup>, citada por Brzezinski (2008), nessa condição se fundamenta a defesa pela realização da formação inicial em cursos presenciais, ofertados em Universidades.

[...] é a formação inicial que vai habilitar o ingresso na profissão e deverá garantir um preparo específico, com um corpo de conhecimentos que permita ao profissional a condução do trabalho pedagógico e que, portanto, este profissional seja preparado para o domínio desse trabalho e para estabelecer relações que satisfaçam às necessidades para as quais ele foi formado (ANFOPE apud BRZEZINSKI, 2008, p. 1145).

Adotamos essa premissa e ressaltamos nossa convicção de que a formação inicial é um processo que possibilita ao professor a compreensão do sistema de educação em suas múltiplas determinações. Não se trata apenas da carga horária e da presença efetiva de professores e acadêmicos. Acreditamos, sim, que o conjunto de disciplinas e conhecimentos aliados à participação em projetos de pesquisa, grupos de estudos, assim com os estágios (ainda que em carga horária não suficiente) promove uma formação com possibilidade de emancipação e autonomia intelectual e científica para o trabalho na profissão.

Todavia, não nos faltam argumentos para apontar problemas no Ensino Superior,

---

<sup>19</sup> A autora refere-se a FERRY, G. Le trajet de la formation. Paris: Dunod. 1987.

<sup>20</sup> Trata-se de ANFOPE. Documento final do VIII Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1996 (mimeo).

tendo em vista que as Universidades se enquadram nas mesmas mazelas e condições de trabalho que a Educação Básica (carga horária excessiva, supervalorização das atividades na pesquisa pelos órgãos de fomento, falta de concurso público, número reduzido de bolsas de estudos destinadas a acadêmicos e à pesquisa, dentre outros fatores que interferem na qualidade do processo de formação), nosso foco, contudo, é a formação continuada.

A formação continuada, como anunciamos no início deste tópico, é compreendida como um processo de formação que se realiza ao longo da vida profissional. Essa concepção foi intensificada pela força das mudanças provocadas pelas reformas educacionais, amparadas pela LDB. De acordo com seu artigo 1º, a educação abrange todos os processos formativos que se desenvolvem na convivência humana, na vida familiar, no trabalho, nas instituições de ensino e de pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da Sociedade Civil e nas manifestações culturais.

Na mesma legislação, o art. 67 prevê o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim, progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho e período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho, seguidas de outras diretrizes que garantem o piso salarial mínimo e condições adequadas para o trabalho. O atendimento a essas questões ainda não está garantido, contudo, está na pauta das lutas dos trabalhadores, numa articulação entre os Sindicatos, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), ANFOPE e demais movimentos engajados nesta bandeira (BRZEZINSKI, 2008, p. 1148).

Por tratar-se de um processo que ocorre ao longo da vida profissional, a ANFOPE entende que a formação continuada deve promover reflexões sobre a ação profissional para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. A associação admite nesses processos a formação a distância, considerando que o profissional já passou por uma boa formação inicial e que tenha maturidade para a autoaprendizagem.

Recorremos a Candau (2007) para focalizar a problemática da formação continuada, discutida a partir de duas dimensões principais: *o modelo clássico* e as *tendências atuais*, sob as quais situaremos o Programa de Capacitação de Professores desenvolvido pela SEED/PR, nosso objeto de estudo.

A perspectiva “clássica” da formação continuada de professores caracteriza-se, segundo Candau (2007), pela participação em cursos de diferentes níveis (*lato sensu* e *stricto sensu*), simpósios, congressos, com ênfase na reciclagem dos saberes dos professores. Reciclar, para a autora, significa “refazer o ciclo”, voltar a atualizar a

formação recebida. Trata-se, portanto, de uma perspectiva que enfatiza a presença nos espaços considerados tradicionalmente como lócus de produção de conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas do conhecimento.

A formação de professores e a mudança no ensino se constituem numa relação dialética entre o exercício da profissão e as reais condições de desenvolvê-lo. Ou seja, à medida que as condições de trabalho melhoram, o professor tende a mudar sua prática, ao mesmo tempo em que o empenho dos professores interfere em alterações no projeto pedagógico da escola. Isto significa que o professor se constitui nesse processo. À medida que percorre os caminhos nos processos de formação, ele constrói a sua profissionalização docente.

Brzezinski (2008) entende que o conceito de profissionalização parte da relação dialética dos conceitos de profissionalidade e profissionalismo. A autora, que compartilha de Sarmiento<sup>21</sup> apresenta-nos a seguinte definição:

[...] tenho o entendimento de profissionalidade como um conjunto de conhecimentos, de saberes, de capacidades de que o professor dispõe para o desempenho de suas atividades. Assim, a profissionalidade consiste numa complexa conjunção de requisitos profissionais indispensáveis àquele que busca uma formação para o futuro exercício no campo da docência. O profissionalismo, por sua vez, pode ser conceituado como o desempenho competente e comprometido de deveres e responsabilidades no exercício da profissão do magistério (BRZEZINSKI, 2008, p.1150).

Em síntese, a autora entende que os projetos distintos de formação docente, projeto da sociedade política e projeto da sociedade civil, fundamentados em concepções e interesses divergentes, impactam de forma diversa na profissionalização do professor e na qualidade da prática docente.

Há, pois, de um lado, o projeto de formação que tem bases epistemológicas na concepção histórico-social, fundamenta-se no conhecimento como eixo da formação, que tem como paradigma a qualidade social da educação. Do lado de lá, existe um projeto de sociedade e de formação de professores que se inscreve em uma determinada concepção de economia de mercado, baseada na ideologia neoliberal e na refuncionalização do Estado para mínimo. Este projeto propugna a cultura da produção de saberes instrumentais e utilitários para a preparação de mão de obra tal como exigida pelo sistema capitalista. Para esse sistema, até a satisfação das necessidades elementares do homem sujeitam-se a critérios exclusivamente mercadológicos. Sendo assim, a tendência neo-tecnista da educação e teoria do neo-capital humano são seus ancoradouros e as competências consistem o eixo da formação inicial e continuada de professores (BRZEZINSKI, 2008, p. 1151).

---

<sup>21</sup> Trata-se de SARMENTO, M.J. Profissionalidade. Porto: Porto, 1998. (Dossier Rumos)

A tendência neo-tecnicista de formação de professores centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico profissional, preparo prático, simplista e prescritivo, baseado no aprendizado imediato do que vai ensinar, a fim de resolver os problemas do cotidiano da escola (praticismo). São frutos dessa política: Parâmetros Curriculares Nacionais, Livro Didático, DCNs para a formação de professores, Sistemas de Avaliação de larga escala medindo desempenho de alunos, professores e escolas.

Nessa perspectiva, o Estado dá ênfase ao mérito profissional pelo processo de certificação, no qual a quantidade de certificações corresponde às competências do professor e dá créditos para candidatar-se a outros programas de formação continuada, a exemplo do PDE, no estado do Paraná. Contudo, o critério constitui em seu interior uma grande contradição, tendo em vista que a LDB afirma que é dever do Estado prover e assegurar a valorização dos profissionais da educação.

Outras contradições são apontadas entre os dois projetos de formação de professores, atingindo, especificamente, as classes sociais do sistema capitalista. De acordo com Brzezinski (2008), ao longo da história o Estado mantém a escola dualista: escola para ricos e escola para pobres. A mesma situação aparece nos projetos de formação de professores, conforme dados do INEP/MEC 2006.

Isso fica comprovado quando os dados registram que em torno de 80% dos cursos de formação de professores concentra-se em instituições de ensino superior particulares e noturnas, cujo perfil acadêmico distancia-se da pesquisa e contempla o ensino. Essas instituições, a rigor, são procuradas pelo trabalhador-estudante (BRZEZINSKI, 2008, p. 1151).

Este cenário apresenta consequências na qualidade do ensino na Educação Básica, colocado insistentemente no discurso político como uma fragilidade do sistema educacional e, ainda, representado pelos baixos índices de desenvolvimento (IDEB). A autora é enfática ao analisar a contradição entre o descaso das políticas educacionais para o ensino superior e os resultados dos indicadores de qualidade. Segundo Brzezinski, essa relação reflete a manobra do Estado para manter o sistema de classes sociais e denuncia a marginalização no que se refere ao não direito à educação à classe dos trabalhadores.

[...] os baixos índices têm municiado discursos da mídia e de políticos brasileiros que atribuem ao professor a falência da educação básica, como se a qualidade da formação e o exercício da docência fossem responsáveis pelas mazelas da opção pelo Estado mínimo que procede o contingenciamento de recursos para as políticas sociais (BRZEZINSKI, 2008, p. 1152).

Dentro dessa análise, situam-se as políticas assistencialistas para formação da

classe trabalhadora, através da disponibilidade de recursos (financiamentos) que possibilitam o ingresso em instituições particulares de ensino superior. Nesse caso, ao mesmo tempo em que se “oferece” a oportunidade de formação, “estimula-se” a lógica mercadológica do sistema capitalista, atendendo ainda às necessidades de modernização da economia e do desenvolvimento medido pela produtividade (BRZEZINSKI, 2008, P.1152). A autora apresenta elementos que caracterizam a formação de professores como produto de mercado,

Não é difícil identificar o produto desta lógica de (de)formação: o preparo do professor centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico profissional, consistindo, pois em um preparo prático, simplista e prescritivo, baseado no aprendizado do “imediato” na maioria das vezes não tende a mobilizar suficientemente o conhecimento na busca de soluções. Nessa situação, o professor corre o risco de se valer de um “praticismo” sem limites, derivado de uma visão ativista da prática (BRZEZINSKI, 2008, p. 1153).

Essa compreensão sustenta a análise de várias entidades educacionais, dentre elas a ANFOPE, que discutem a necessidade de criação de um conselho ou ordem reguladora da profissão docente, desvinculado do governo, com objetivo de vincular-se à luta pela valorização e profissionalização do magistério.

Nesse sentido, aproximamo-nos do conceito de formação continuada que defendemos como proposta capaz de promover mudanças na escola, no ensino e na aprendizagem, pela qual o *professor se apropria do conhecimento científico e cultural historicamente construído*, estabelece *relações concretas com a prática pedagógica*, *compreende a educação situada na conjuntura social, política e econômica*, é capaz de *posicionar-se criticamente*, *organizar-se e, coletivamente, trabalhar na perspectiva de promover no aluno as mesmas apropriações, elevando o conhecimento fragmentado e precário a um saber unitário, coerente, intencional e articulado*.

Recorremos às elaborações de Saviani (2004), para introduzirmos aspectos do processo de formação continuada que, acreditamos, possibilita aos professores apropriarem-se de conhecimentos que elevem o pensamento construído no senso comum para a consciência filosófica.

Ao explicitar as categorias que caracterizam a reflexão filosófica, Saviani, destaca três requisitos: a radicalidade, o rigor e a globalidade. Segundo o autor, para que nos afastemos das concepções simplistas e fragmentadas e aproximemo-nos da consciência filosófica, é necessário ir às raízes do problema, conhecer e reconhecer seus fundamentos e analisá-los à luz de conhecimentos científicos que coloquem em cheque as aparências dos fenômenos, inseri-lo no contexto em que se situa e examiná-lo nas relações que se estabelecem.

Desse modo, Saviani (2004, p.16) esclarece que a reflexão filosófica consiste num “pensamento consciente de si mesmo, capaz de se avaliar, de verificar o grau de adequação que mantém com os dados objetivos, de medir-se com o real”.

A relação que o autor estabelece entre a reflexão e o processo de superação do senso comum para a consciência filosófica pressupõe a construção de projetos de formação continuada de professores que articulem o conhecimento e a realidade, e este é o desafio à reflexão filosófica. Os problemas da realidade motivam e desencadeiam a atitude reflexiva. Em síntese, a questão que procuramos formular parte de duas perspectivas de formação de professores: a do projeto da Sociedade Política e a do projeto da Sociedade Civil, caracterizando cada uma delas em seu modo de desenvolvimento.

Diante do exposto, entendemos que a formação continuada de professores necessita passar por um processo de superação das exigências formais, burocráticas e desprovidas de sentido. Todavia, é fundamental que o pensamento filosófico coloque em movimento as contradições do processo formativo, e que os professores aprendam a pensar, refletir criticamente, na perspectiva de compreender sua ação docente nas suas múltiplas determinações.

O professor precisa ter clareza (para si e para o coletivo) do processo e do produto do seu trabalho, ser autônomo do seu pensar e do seu fazer, de tal forma que se possa construir um novo sentido para a prática docente e para o processo de formação continuada.

Com o propósito de compreendermos as relações de nosso objeto de pesquisa, vale a pena destacar, ainda, que os avanços nas pesquisas sobre a formação de professores, inicial ou continuada, ligam-se à investigação dos paradigmas segundo os quais as políticas e/ou programas se fundamentam. Assim, no item a seguir, apresentaremos os diferentes paradigmas que disputam por lugares hegemônicos no campo da formação de professores: modelo da racionalidade técnica, modelo da racionalidade prática e a perspectiva crítica de formação.

### **1.5 Formação continuada na perspectiva das racionalidades técnica, prática e perspectiva crítica**

Existem várias formas de organizar o processo de formação continuada de professores. Implícita ou explicitamente, elas se justificam a partir de diferentes

concepções sobre o processo de formação que, por sua vez, são decorrentes de determinada visão de sociedade, de homem, trabalho, realidade e de conhecimento.

Nesse sentido, a formação e a profissão docente, historicamente, vão se construindo de acordo com essas diferentes concepções e, conseqüentemente, as intencionalidades e relações com o projeto social.

Trata-se, portanto, de compreender que os modelos de formação continuada orientam-se por pressupostos teórico-metodológicos vinculados a interesses de uma determinada classe social, tendo em vista sua manutenção ou superação como dirigentes ou dirigidos.

Nessa perspectiva, buscamos analisar os pressupostos, fundamentos e as características dos principais paradigmas que orientam os modelos em desenvolvimento e identificar a epistemologia que orienta o desenvolvimento do Programa de Capacitação da SEED, no período delimitado para essa pesquisa, e evidenciar as concepções que fundamentam a formação continuada dos professores da educação básica do Paraná.

#### *1.5.1 Formação docente baseada na racionalidade técnica*

Dentre os três paradigmas de formação, os mais difundidos são aqueles relacionados ao modelo da racionalidade técnica, também conhecido como a epistemologia positivista da prática. Para ele, a ação profissional consiste na solução instrumental de um problema realizada pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica (CONTRERAS, 2012; LIBÂNEO, 2005; PÉREZ GOMES, 1995; PIMENTA, 2005; DINIZ PEREIRA, 2014).

Baseada nos pressuposto da neutralidade científica, a racionalidade técnica tem como princípios a eficiência e a produtividade, para o que pressupõe que o trabalho docente se torne objetivo e operacional. A prática educacional se fundamenta na aplicação do conhecimento científico e os problemas do cotidiano são entendidos como questões “técnicas”, assim devem ser resolvidas por meio de procedimentos racionais da ciência.

Diniz Pereira (2014), ao estudar os diferentes paradigmas em que se assentam as propostas de formação docente, afirma que, segundo a perspectiva da racionalidade técnica, é possível usar leis para prever e, portanto, controlar os resultados de diferentes

cursos da ação prática. Baseado em Schön<sup>22</sup>, tal paradigma concebe que o modelo hierárquico de conhecimento profissional promove a separação da pesquisa e da prática. Para ele, na racionalidade técnica, existe uma ordem de derivação e outra de dependência, de forma que a derivação se refere à elaboração prévia de conhecimentos e recursos técnicos, produzidos fora do contexto onde se “aplica”.

Ainda de acordo com Diniz Pereira (2014), Schön defende a ideia de que os pesquisadores fornecem a ciência básica e aplicada, a partir da qual derivam técnicas para diagnóstico e solução dos problemas da prática. Nessa proposição, os profissionais do ensino abastecem os pesquisadores com problemas para estudo a respeito da utilidade dos resultados de pesquisa. O papel do pesquisador é distinto e, normalmente, considerado superior ao papel do professor.

Do mesmo modo, essa hierarquia está presente nos currículos educacionais que privilegiam a formação nas ciências básicas e aplicadas, e nos quais, em segundo plano, está a formação para o desenvolvimento das “habilidades” para trabalhar com o conhecimento científico.

A partir do ponto de vista do modelo da racionalidade técnica institucionalizado no currículo profissional, o conhecimento real baseia-se em teorias e técnicas da ciência básica e aplicada. Portanto, essas disciplinas devem vir primeiro. “Habilidades” no uso da teoria e da técnica para resolver problemas concretos devem vir mais tarde, quando os estudantes já tiverem aprendido a ciência relevante – primeiro, porque ele não pode aprender habilidades de aplicação sem antes aprender conhecimento aplicável e segundo porque habilidades são um tipo ambíguo e secundário de conhecimento (SCHON apud DINIZ PEREIRA, 2014, p. 35).

Em suma, de acordo com o paradigma da racionalidade técnica, o professor é concebido como um aplicador de técnicas que põem em prática o conhecimento científico. Para Pérez Gomez (1995), este modelo é, sobretudo, instrumental, dirigido à solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. O autor é convicto de que o paradigma da racionalidade técnica entende que o desenvolvimento de competências profissionais deve colocar-se após o conhecimento científico básico e aplicado, porque, primeiramente, não se podem aprender competências e capacidades de aplicação, sem, antes, ter-se apropriado do conhecimento aplicável. Ou seja, as competências se traduzem como um tipo de conhecimento de valor inferior (PÉREZ GOMEZ, 1995, p.98).

A formação do professor, nessa perspectiva, deve ter como principal elemento o conhecimento científico, o qual deverá servir de apoio para a prática. Por essa razão, a

---

<sup>22</sup> Trata-se de SCHON, Donald A. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

formação profissional centraliza-se na capacitação para o controle dos saberes das disciplinas específicas, das técnicas e métodos de ensino. Esse modelo se desenvolve, geralmente, através da oferta e participação em cursos, oficinas, palestras, reuniões, nos quais, os conteúdos são elaborados e desenvolvidos por especialistas (geralmente vinculados às mantenedoras) para “melhorar” o domínio técnico desses aspectos.

Na mesma direção, Contreras (2012, p. 101) entende que a ideia básica do modelo da racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados.

Os modelos que se pautam na transmissão de conhecimentos, treinamentos de habilidades e/ou os denominados tradicionais, nos quais os conteúdos científicos, desvinculado de suas relações sociais, políticas, ideológicas, etc. assumem papel central na formação, em detrimento às questões da prática, são os que se pautam no modelo da racionalidade técnica. De acordo com Pérez Gomes (1995, p. 98), o modelo de treinamento de habilidades comportamentais tem sido o dominante da formação de professores e abrange, normalmente, dois componentes principais: um componente científico-cultural, que pretende assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar; um componente psicopedagógico, que permite aprender como atuar eficazmente na sala de aula.

Os cursos de formação de professores que se fundamentam nesses componentes assumem a perspectiva de que a investigação acadêmica é a principal estratégia para o desenvolvimento de conhecimentos profissionais úteis à ação docente. Admitem que tais conhecimentos preparam adequadamente o professor para enfrentar com eficiência e eficácia os problemas da sala de aula. Nesse sentido, tende-se a criar um convencimento de ligação hierárquica entre a teoria e a prática e, ainda, uma ideia de linearidade entre o ensino e a aprendizagem.

De acordo com Pérez Gomes (1995) os limites dessa racionalidade vão além de uma rígida formação centrada no desenvolvimento de capacidades técnicas, são mais profundos e significativos, pois a realidade social não se encaixa em esquemas preestabelecidos pela ciência, tendo em vista a dinâmica de elementos culturais, sociais, psicológicos, econômicos que nela interferem.

Os problemas da prática social não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, em que a tarefa profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e de procedimentos. De um

modo geral, na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas que se apresentam frequentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes (PÉREZ GOMES, 1995, p.100).

O autor apresenta em sua análise os limites da racionalidade técnica e remete-nos a pensar um processo de formação e de ação docente que supere a apropriação ou a aplicação de técnicas, já que as situações de ensino são dinâmicas, singulares e complexas e, portanto, nenhuma teoria científica pode responder de forma única e objetiva, por si mesma.

Por outro lado, o autor pondera que, embora teça críticas ao modelo da racionalidade técnica, não avalia que se deva abandonar a utilização de técnicas em diversas situações da prática educativa. Para ele, existem tarefas em que este tipo de intervenção é eficaz e indicada. Contudo, enfatiza que não devemos considerar o trabalho docente como atividade puramente técnica, ignorando a complexidade de fatores que interferem na prática educacional.

Desse tipo de crítica emerge ou desloca-se o foco da racionalidade técnica para a prática e altera-se o eixo epistemológico da ciência para a prática. As elaborações do filósofo norte-americano Jonh Dewey, no início do século XX, centram-se no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do professor e do aluno. Dewey acreditava que o processo de ensino deveria estimular a realização de atividades manuais e criativas, para experimentar e criar novas situações de aprendizagem. Para ele, a natureza da realidade é que determina os procedimentos, técnicas e métodos para as situações específicas de ensino, aspectos que trataremos no item a seguir.

### *1.5.2 Formação docente baseada na racionalidade prática*

Os modelos de formação pautados na racionalidade prática têm como pressuposto a intenção de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula. Nas palavras de Pérez Gomes,

[...] parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos (1995, p. 102).

Nesse modelo, o professor utiliza da sua capacidade de reflexão, defendida por Dewey, para enfrentar problemas ou situações de ensino e de aprendizagem que

requerem um tratamento singular, já que a prática é marcada por características do contexto, da comunidade, da história dos alunos etc. Essa concepção de formação, situada na epistemologia da prática, localiza-se, originalmente, nos estudos de Donald Schön (1983), nos Estados Unidos, e propõe um modelo de formação que valorize a experiência e a reflexão na experiência. Ou seja, a valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em serviço (PIMENTA, 2005, p. 19).

Segundo Schön, citado por Pimenta (2005), a ação docente depende do conhecimento tácito que o profissional mobiliza e elabora durante a sua própria prática. Em diferentes situações, o professor precisa ativar os recursos intelectuais (conceitos, teorias, procedimentos, técnicas, experiências) para elaborar um diagnóstico e lançar mão de estratégias de intervenção.

A reflexão, nessa perspectiva, tem natureza específica e difere do processo mecânico e independente do conteúdo, do contexto e das interações presentes nas situações de ensino e de aprendizagem. Assim, a reflexão contrapõe-se ao processo mecânico de transmissão e apropriação de conteúdos, tradicionalmente adotados nos programas de formação, sustentados nos princípios da racionalidade técnica.

Nos modelos de formação de professores como profissional reflexivo, a prática adquire o papel central de todo o currículo, é assumida como lugar de aprendizagem e de construção do pensamento, ao afastar-se da racionalidade técnica, das imposições e das prescrições curriculares. Nesse processo o professor não se limita à aplicação de teorias e passa a investigar qual a estratégia ou ação mais adequada a resolução de cada situação problema peculiar.

*A prática como eixo do currículo da formação do professor deve permitir e provocar o desenvolvimento das capacidades e competências implícitas no conhecimento-na-ação, próprio desta atividade profissional; das capacidades, conhecimento e atitudes em que assenta tanto a reflexão-na-ação, que analisa o conhecimento-na-ação e sobre a reflexão-na-ação. Todas estas capacidades, conhecimentos e atitudes não dependem da assimilação do conhecimento acadêmico, mas sim da mobilização de outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real (PÉREZ GOMES, 1995, p. 111).*

Assim entendida, a prática torna-se um processo de investigação, pelo qual o professor desencadeia a construção de competências docentes. Com base nestes argumentos, o autor é convicto ao afirmar que a nova epistemologia da prática conduz a

transformação da função do professor e, conseqüentemente, dos modelos e programas de formação de docentes.

Nesse sentido, as idéias de Schön foram imensamente utilizadas e expressas nos termos “professor como prático reflexivo, professor pesquisador, professor investigador de sua prática, dentre outras denominações”, e incorporadas em programas e projetos de formação. Em decorrência do extenso debate em âmbito nacional e internacional, essa perspectiva conceitual invadiu o cenário das pesquisas sob formação de professores em nosso país, na década de 90 (PIMENTA, 2005). Sua apropriação, excessivamente rápida e generalista, intensificou o debate em torno dos seus limites. Sobre isso, Pimenta (2005) faz a seguinte consideração:

[...] diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem a compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão (PIMENTA, 2005, p. 22).

Observa-se que a epistemologia da prática altera a ligação hierárquica entre teoria e prática, situa a segunda nos níveis mais elevados, na construção do conhecimento, limita e relaciona as situações de ensino às intervenções criativas dos professores, como estratégia para a melhoria da qualidade da aprendizagem.

Na mesma perspectiva de Pimenta (2005), autores como Ghedin (2005), Gimeno Sacristán (2005), Libâneo (2005), Serrão (2005), dentre outros, discutem criticamente a concepção do professor reflexivo e analisam os limites e as possibilidades das propostas de formação e atuação docente, fundamentadas na epistemologia da prática.

Os autores defendem a ideia de que há uma negligência teórica na perspectiva do professor reflexivo e, portanto, enfatizam a crítica sobre o limite formativo da teoria apresentada por Schön. Destacam, ainda, que o conhecimento dos elementos teóricos, relacionado ao contexto histórico, social, político e institucional representam uma possibilidade de superação do praticismo e de transformação para uma perspectiva crítica de formação. Nesse sentido, Pimenta (2005) observa que outros elementos necessitam ser incorporados:

Ao colocar o papel da teoria como possibilidade para superação do praticismo, ou seja, da crítica coletiva e ampliada para além dos contextos de sala de aula e da instituição escolar, incluindo as esferas

sociais mais amplas e ao evidenciar o significado político da atividade docente, esses autores apresentam, no reverso da crítica ao professor reflexivo e pesquisador de sua prática, a fertilidade desses conceitos para novas possibilidades. Esse movimento, que coloca a direção de sentido da atuação docente numa perspectiva emancipatória e de diminuição das desigualdades sociais, através do processo de escolarização, é interessante porque impede uma apropriação generalizada e banalizada e mesmo técnica da perspectiva da reflexão (2005, p. 25).

Ainda, segundo a autora, a função da teoria é promover um rol de possibilidades analíticas dos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e as conexões que essas dimensões exercem sobre a prática docente. Entendida dessa forma, a teoria como conhecimento historicamente acumulado, atua no sentido de promover saberes que, articulados, promovem uma visão contextualizada do ensino e da aprendizagem, num movimento contínuo e permanente de ressignificação, tanto da teoria, quanto da prática.

Por esta razão, interessa-nos compreender em que medida a política neoliberal vincula-se a essa perspectiva e apropria-se de seus fundamentos para disseminá-la nos programas de formação inicial e continuada de professores, de acordo com seus interesses.

A pedagogia das competências, a resolução de problemas, a centralidade dos programas e projetos no professor revelam as estratégias que o Estado utiliza para estabelecer a relação entre as “novas” políticas e a racionalidade prática.

Nesse sentido, revelam-se tendenciosas as práticas de formação aligeiradas (cursos não presenciais e/ou semipresenciais), a vinculação de certificações ao plano de carreira, precárias configurações de trabalho (contratos temporários), dentre outros aspectos que transformam os fundamentos das perspectivas críticas em racionalidade prática.

Nas propostas do governo brasileiro para a formação de professores, percebe-se a incorporação dos discursos e a apropriação de certos conceitos, que na maioria das vezes permanecem como retórica. É o caso, por exemplo, do conceito de professor reflexivo, que suporia significativa alteração nas condições de trabalho dos professores nas escolas com tempo e estabilidade, ao menos, para que a reflexão e a pesquisa da prática viessem a se realizar (PIMENTA, 2005, p. 41).

Visando à compreensão clara das contradições e interesses relativos à perspectiva da racionalidade prática, Libâneo (2005) indica características específicas com relação ao que se admite em cada uma das propostas.

**QUADRO 3. Elementos caracterizadores da reflexividade crítica e da reflexividade neoliberal**

<b>Reflexividade crítica</b>	<b>Reflexividade neoliberal</b> (linear, dicotômica, pragmática).
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer e pensar, relação teoria e prática</li> <li>• Agente numa realidade social em permanente movimento e construção</li> <li>• Preocupação com a apreensão das contradições</li> <li>• Atitude e ação críticas frente ao mundo capitalista e sua atuação</li> <li>• Apreensão teórico-prática do real</li> <li>• Reflexividade de cunho sociocrítico e emancipatório</li> </ul> <p><b>Orientações teóricas</b> <i>Marxismo /neomarxismo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perspectiva histórico-cultural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer e pensar, relação entre teoria e prática</li> <li>• Agente numa realidade pronta e acabada</li> <li>• Atuação instrumental dentro da realidade</li> <li>• Apreensão prática do real</li> <li>• Reflexividade cognitiva e mimética<sup>23</sup></li> </ul> <p><b>Orientações teóricas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Paradigma racional-tecnológico</li> <li>• Cognitivismo</li> <li>• Ciência cognitiva e teoria do processamento da informação</li> <li>• Pragmatismo</li> <li>• Tecnicismo</li> <li>• Construtivismo piagetiano.</li> </ul>

Fonte: Libâneo (2005, p. 63). Recorte do quadro “Tipos básicos de reflexividade”.

O quadro apresentado trabalha com elementos que permitem compreender a formação pautada na racionalidade prática e na concepção do professor reflexivo, em relação ao projeto de sociedade neoliberal, e enfatiza a forma como esta política se apropria dos conceitos e os utiliza como forma de disseminação ideológica.

A centralidade no professor e nas competências não se trata apenas de mera substituição conceitual. Há, sim, interesses de que, para o novo cenário econômico, o professor seja sujeito da sua formação e da sua ação, com autonomia para a resolução dos problemas. Nesse sentido, o discurso de competências relaciona-se a uma nova roupagem de formação para o trabalho, aperfeiçoada de acordo com as exigências do capitalismo quanto às novas qualificações do trabalhador; atua na desvalorização profissional dos trabalhadores, mais especificamente, na dos professores. Ao analisar essa mudança de foco, Pimenta (1995) faz as seguintes considerações:

[...] ter competência é diferente de ter conhecimento e informação sobre o trabalho, sobre aquilo que se faz (visão de totalidade; consciência ampla das raízes, desdobramentos e implicações do que se faz para além da situação; das origens; dos porquês e dos para quê). Portanto, competência pode significar ação imediata, refinamento

<sup>23</sup> Mimetismo: adaptação a uma realidade ou a um ambiente social; imitação. Fonte: Dicionário Aurélio. Disponível em < <http://www.dicionarioaurelio.com/mimese>>.

individual e ausência do político, diferentemente da valorização do conhecimento em situação, a partir do qual o professor constrói conhecimento. O que só é possível se, partindo de conhecimentos e saberes anteriores, tomar as práticas (as suas e as da escola), coletivamente consideradas e contextualizadas, como objeto de análise, problematizando-as em confronto com o que se sabe sobre elas e em confronto com os resultados sociais que delas se esperam. Os saberes são mais amplos, permitindo que se critique, avalie e supere as competências (PIMENTA, 2005, p. 42-43).

A lógica da centralidade no professor e nas competências para a solução de problemas situa no professor a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento na busca de competências “necessárias” e definidas pelo seu posto de trabalho. Nesse contexto, ao Estado, não interessa que professores e alunos apropriem-se de um tipo de conhecimento que promova o desenvolvimento intelectual e humano, materializado em um processo de formação, verdadeiramente, promotor da análise crítica e da emancipação. Na escola, resulta na transformação dos processos pedagógicos e na melhoria da qualidade da educação, em especial, para a classe trabalhadora.

Em síntese, a tese defendida por Pimenta (2005, p. 45) é de que:

[...] a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o conceito professor em mero termo, expressão de uma moda, à medida que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares.

Com relação à formação de professores, Libâneo (2005, p. 73) afirma:

[...] o melhor programa para a formação de professores seria aquele que contemplasse melhor, no currículo e na metodologia, princípios e processos de aprendizagens válidos para os alunos das escolas comuns. Em outras palavras, os mesmos processos e resultados que devêssemos esperar da formação geral dos alunos das escolas regulares deveriam ser conteúdos da formação de professores.

Observamos que os autores referenciados exercem fortes críticas à perspectiva da racionalidade prática e defendem a ideia de formação do professor como intelectual crítico, estruturado por um projeto que promova uma sólida formação teórica e prática que atue na ampliação da intelectualidade, da crítica, da emancipação docente e contribua com a transformação da realidade social.

Em suma, as críticas apresentadas pelos autores indicam os seguintes problemas acerca dessa perspectiva: individualismo da reflexão, ausência de critérios externos potencializadores de uma reflexão crítica, excessiva ênfase na prática, inviabilidade da investigação dos espaços escolares e restrição da reflexão ao contexto da sala de aula (PIMENTA, 2005).

Nessa direção, situam-se as indicações quanto às possibilidades de superação desses limites, o que implica o desenvolvimento de uma nova perspectiva na formação de professores, a perspectiva crítica. Brzezinski (2008) afirma que a escola que se quer reflexiva, crítica e emancipadora é, também, uma escola vivida cotidianamente, dimensionada em seu projeto político-pedagógico-curricular, entendido como elemento de organização do processo educacional que ali ocorre.

Nesse sentido, é necessário o desenvolvimento de uma cultura escolar que não aceite o determinismo colocado pela ideologia do sistema neoliberal, mas que a compreenda como parte de um projeto social em construção, contraditório em seus fundamentos e interesses. Uma cultura escolar que supere os limites da racionalidade técnica e prática, o que apresentamos no item seguinte.

### *1.5.3 Formação docente baseada na perspectiva crítica*

A análise empreendida nos itens acima revelam os princípios e características dos modelos de formação pautados nas racionalidades técnica e prática. Assinalamos, em cada uma das perspectivas, as críticas apresentadas por pesquisadores com relação aos seus limites e possibilidades. Além disso, evidenciamos a relação entre tais perspectivas formativas e o projeto social neoliberal.

Diante desse panorama, constitui-se a perspectiva crítica de formação docente, situada na relação entre “sociedade e educação”, contrapondo-se, fundamentalmente, às perspectivas não críticas (racionalidade técnica e racionalidade prática) que partem do pressuposto de que a educação tem autonomia em relação à estrutura social e que pode determinar a equalização das relações sociais (SAVIANI, 2004, 2011).

Pimenta (2005, p.43-45) elabora cinco dimensões de mudança no processo de formação docente, na defesa da perspectiva crítica, sustentando-se, principalmente, na superação dos limites apresentados pela racionalidade prática.

- a) Da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico reflexivo;
- b) Da epistemologia da prática à práxis;
- c) Do professor pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar como integrante da jornada de trabalho dos profissionais da escola, com a colaboração de pesquisadores da universidade;
- d) Da formação inicial e dos programas de formação contínua, que podem significar um deslocamento da escola, aprimoramento individual e um corporativismo, ao desenvolvimento profissional;
- e) Da formação contínua que investe na profissionalização individual ao reforço da escola e do coletivo no desenvolvimento profissional dos professores.

Nesses apontamentos, Pimenta (2005) apresenta-nos um processo que supera a dimensão reflexiva individual para a reflexão coletiva, de carácter ético e político. Isto

significa que a reflexão não se restringe ao enfrentamento e à resolução de problemas da prática, entendidos de forma isolada do contexto histórico e social em que escola, alunos e professores estão inseridos. Dessa forma, a relação teoria e prática ganha outro significado, a partir do momento em se extingue a relação de hierarquia entre elas.

O desenvolvimento profissional docente é expresso como resultado da combinação entre a formação inicial, a formação continuada realizada no exercício profissional (individual e coletivo) e as condições concretas que as determinam. Esses apontamentos evidenciam uma política de formação e ação docente que valoriza os professores e a escola como capazes de pensar, de articular saberes científicos, pedagógicos e da experiência, na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas educativas, das formas de organização do ensino e de aprendizagem, ante o compromisso com os resultados da qualidade social para todos. Para tanto, o investimento na formação, inicial e continuada, constitui-se como um grande desafio.

São necessárias condições de trabalho para que a escola reflita e pesquise e se constitua num espaço de análise crítica permanente de suas práticas. É preciso uma política que transforme as jornadas fragmentadas em integrais; é preciso elevar os salários a patamares que dignifiquem a profissão docente. A sólida formação, por sua vez, só pode ser desenvolvida por universidades compromissadas com a formação e o desenvolvimento de professores, capazes de aliar a pesquisa nos processos formativos (PIMENTA, 2005, p. 44-45).

O modelo de formação continuada de professores com ações de formação no ambiente escolar, definidas pela coletividade dos trabalhadores que compõem aquela realidade específica, fundamenta-se na elaboração e no desenvolvimento de processos que produzam uma análise crítica sobre si mesma situada no contexto social, político e econômico podem contribuir para a elevação da prática social precária à práxis, com a compreensão do sentido político de sua ação na formação dos alunos e na sociedade.

A defesa dessa perspectiva está intimamente ligada às pesquisas divulgadas sobre projetos de formação continuada no ambiente escolar, realizados, geralmente, em parceria entre escolas e universidades, e que apresentam resultados nos processos de mudança no conhecimento, na atuação e no pensamento dos professores em exercício.

Nessa direção, pesquisadores que se dedicam à formação continuada de professores, tais como André (2010), Brzezinski (2008), Canário (2000), Pimenta (2005), Giovanni (1998; 2003; 2009); Libâneo (2005), Marin (2000), Mizukami (2002), Popkewitz (1995) e Romanowski (2012) criticam os projetos tradicionais, pelas

possibilidades de se constituírem muito mais como treinamento, acúmulo de informações e certificações do que situações de aquisição e produção de conhecimento.

A nosso ver, essa perspectiva relaciona-se diretamente ao projeto de sociedade civil de formação de professores e confronta com os projetos da sociedade neoliberal, que a utiliza como forma de desenvolvimento das bases econômicas. Defendemos, assim, sob essas bases teóricas, a concepção que entende o ensino, a escola e o professor como intelectuais críticos, por compreendermos que essa abordagem pressupõe o professor como um trabalhador que compreende o contexto histórico e político em que seu trabalho se situa e pode impactar em mudanças significativas na prática docente e na transformação social.

No quadro de possibilidades de formação continuada de professores da SEED/PR estão os cursos a distância, grupos de estudo (GTRs) vinculados ao PDE, semanas pedagógicas, formação em Ação, congressos, fóruns, dentre outras modalidades via ambiente virtual. Dias (2011<sup>24</sup>), em pesquisa desenvolvida com professores de História da rede estadual do Paraná, afirma que os docentes apresentam uma série de limites para a formação continuada na sua área de atuação. Dentre eles, destaca-se: falta de autonomia (na perspectiva histórico-cultural, a ausência de autonomia significa o “não-controle” do sujeito sobre o próprio pensamento) e de condições para pensar o seu processo de formação; participação atrelada à progressão de carreira; rigidez no planejamento e no desenvolvimento das formações (muita coisa para ler e fazer); questões teórico-metodológicas subsumidas por questões de funcionamento da escola; metodologia inadequada para aprofundar e dar continuidade às discussões; falta de encaminhamentos e orientações posteriores na escola. Dentre as possibilidades, citam a troca de experiência e interação entre os educadores. Ainda assim, limitadas pelo falta do discurso filosófico, científico, social etc.

O resultado da pesquisa converge com a análise dos pesquisadores sobre os programas oficiais de formação continuada e reforça a necessidade de superação desses modelos para possibilitar uma prática reflexiva crítica.

Ainda nesse campo de investigação, Pimenta (2005) e Libâneo (2005) analisam que a participação dos professores em atividades de formação continuada nem sempre resulta em melhorias no ensino e na aprendizagem. Para eles, as propostas desenvolvidas como evento não estabelecem conexão com as necessidades de formação das escolas, geralmente são impostas e elaboradas por técnicos externos ao ambiente

---

<sup>24</sup> Artigo produzido a partir de sua pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, nos colégios estaduais de Apucarana (PR), 1990.

escolar e, por isso, caracterizam-se como uma formação descontínua, sem vínculo efetivo entre os professores e os conhecimentos.

Tais autores acreditam que tratar da formação continuada, como adequação, treinamento ou imposição pode negar a própria constituição do professor como sujeito consciente do processo educativo e influenciar no potencial de reflexão, criação e produção para a prática pedagógica. Isso porque, geralmente, as propostas de formação como evento caracterizam-se por atividades fechadas e que se encerram em si mesmas, desarticuladas da análise das condições concretas de trabalho e das relações entre educação e sociedade.

Pimenta (2005) afirma que este tipo de instrumentalização reduz cada vez mais a autonomia dos professores, tanto no desenvolvimento profissional quanto no planejamento e implementação curricular, já que, de forma geral, as reformas educacionais transferem para as escolas pacotes de ensino que atuam no sentido de legitimar determinadas práticas.

Nessa mesma perspectiva, Libâneo (2005) acredita que o desenvolvimento das formações instrumentais enfatiza uma abordagem de formação simplista e tecnocrata para a preparação de professores. É nesse contexto que se encontram as proposições que defendem a padronização escolar, o fortalecimento da administração técnica e controle externo, a desvalorização do trabalho crítico e reflexivo. Nessas propostas, encontram-se os princípios de uma pedagogia que separa a teoria e a prática, o produto do produtor, a ação da reflexão. Trata-se de atividades mais voltadas ao treinamento do que à construção de um projeto educativo reflexivo, crítico e transformador.

Gramsci (2001) critica este modelo de educação, descrevendo-o como um processo medíocre que implica um tipo de formação, docente e discente, tendente a aceitar e reproduzir o atual sistema de organização social.

Na realidade, um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá, **com escúpulo e consciência burocrática**, a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta, e com a ajuda de seu ambiente social, a “bagagem acumulada”. Com os novos programas, que coincidem com a **queda geral do nível do corpo docente**, simplesmente **não existirá mais nenhuma “bagagem” a organizar** (GRAMSCI, 2001, p. 45, grifos nossos).

Ao mesmo tempo em que o autor enfatiza a queda da qualidade dos docentes, Gramsci destaca que é preciso formar professores intelectuais orgânicos, que tomem consciência da conjuntura política, econômica, cultural, histórica e social determinante

da sua formação e sua atuação, assim como trabalhem na perspectiva de encontrar meios dentro da escola e do processo de ensino e aprendizagem que possibilitem educar para a revolução social, para a transformação do modo de produção e para a superação do sistema de classes.

Concordando com essa análise, a formação continuada em contexto escolar vem sendo apresentada por um grupo de pesquisadores como uma possibilidade de transformação em favor da autonomia<sup>25</sup> dos professores e dos alunos. São propostas de formação continuada constituídas com a finalidade de atuar na mudança educativa, pelo atendimento às necessidades formativas de grupos de professores situados numa determinada realidade - a escola concreta, com todas as suas condições históricas, habitada por sujeitos concretos - professores e alunos - com necessidades concretas que envolvem o ensino e a aprendizagem e as condições de conhecimento envolvidas.

Tais propostas costumam articular a formação continuada ao PPP da escola, para fortalecer o professor com a tomada de consciência das finalidades do seu trabalho, com o conhecimento das condições em que ele se realiza, e as possibilidades existentes para exercer sua função com uma atuação crítica, fundamentadas nas necessidades reais de enfrentamento dos problemas do ensino e de sua superação.

É importante destacar que tal proposta não trata de transferir para os professores, isolando a escola do contexto político e econômico, a responsabilidade de transformar a educação e a sociedade. A principal contribuição dessas pesquisas é colocar a escola e os professores como sujeitos do processo de mudança, de forma que assumam sua condição de classe, a necessidade de trabalhar com autonomia, de compreender quais as razões que determinam o seu fazer, sob quais concepções fundamentam sua prática, em quais pressupostos está pautado o projeto político pedagógico das escolas, sob quais princípios se orientam as diretrizes nacionais e estaduais, um processo de compreender e posicionar-se politicamente, o que significa dizer sob qual projeto de sociedade orienta a ação docente. Esse processo pressupõe que o conhecimento científico e as ciências da educação fundamentem a reflexão crítica e que orientem as mudanças pedagógicas (TEODORO, 2003).

A práxis reflexiva, segundo Marx (2010), põe em movimento as concepções e as condições em que ocorre o ensino e aprendizagem. Esse exercício do pensamento conduz a um processo de mobilização de conhecimentos políticos, ideológicos,

---

<sup>25</sup> Autonomia na perspectiva materialista dialética remete à concepção de conhecimento crítico e emancipação, pela apropriação da totalidade das relações que determinam a realização do ensino e da aprendizagem.

filosóficos, científicos que permitem ao professor visualizar as contradições que permeiam a ação docente.

A contradição, para Marx (2010), é o elemento central do conhecimento. A evolução do processo de conhecimento para apropriar-se da essência dos fenômenos se dá a partir da tomada de consciência da contradição entre as representações, ideias, conceitos e os elementos objetivos (a realidade em suas múltiplas determinações), na perspectiva da sua superação. Assim, o caráter ativo da reflexão situa-se na superação da contradição que há entre o pensamento e o objeto.

Outro aspecto importante é compreender que esse processo é coletivo. A reflexão crítica, a elaboração de estratégias, a práxis pedagógica são objetivos e finalidades da formação continuada em contexto. A esse respeito, podemos considerar as reflexões de Gramsci (2001) de que a atividade educativa deveria culminar na obtenção de um “consenso organizado” da elaboração de um novo modo de pensar e agir que envolve todas as instituições culturais da sociedade civil, em especial os partidos políticos, para a formação de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. No caso da formação continuada em contexto, o “consenso organizado” possibilita a construção coletiva de um projeto de formação integrado ao PPP da escola, coerente com as condições concretas de trabalho dos professores e das possibilidades de superá-las.

Nossa análise não ignora os vários problemas estruturais que atravessam a formação de um grupo coeso de professores, dentre eles, destacamos a rotatividade, os contratos temporários, o número de aulas em diferentes escolas, e sua interferência nesse processo de pensar o consenso, pois implica na descontinuidade de ações e experiências pedagógicas propostas num determinado tempo escolar e motivadas por necessidades vividas no exercício profissional, por um grupo determinado.

Contudo, é preciso reconhecer que alguns avanços vêm acontecendo, em virtude das lutas sindicais e da organização da classe. Ainda assim, não são mudanças suficientes para garantir a permanência e engajamento dos profissionais nesses projetos. É nesse sentido que acreditamos na necessidade de a formação continuada promover a formação de profissionais orgânicos da classe proletária, mediante um processo que atue na tomada de consciência das contradições que condicionam o trabalho docente e, sobretudo, que provoque a necessidade se superá-las, abrindo-se espaço para o estabelecimento de novas relações.

Segundo Gramsci (2001), intelectual orgânico é o profissional que se posiciona politicamente, que age, que atua, participa, ensina, organiza e conduz, enfim,

compromete-se na construção de uma nova cultura, de uma nova visão do mundo, de uma nova hegemonia. Para ele, esse intelectual se contrapõe ao que fica preso às teorias, e não se aproxima da prática. Gramsci não defendeu apenas o engajamento do intelectual, mas formulou um novo modelo que tira os intelectuais “de cima dos muros e os coloca à frente da ação política”. Gramsci deu à concepção de intelectual outro entendimento, fazendo com que não se separem pensamento e ação, pois um só funciona com o outro.

Em suma, neste capítulo buscamos apresentar nossa concepção de formação de professores, situada na perspectiva histórico-cultural, fundamentada na defesa do conhecimento e da práxis, visando à apropriação de uma concepção de formação continuada que mais se aproxime de uma prática social transformadora. É importante destacar que a problemática que nos propomos a pesquisar, a formação continuada de professores viabilizada pelo Programa de Capacitação da SEED/PR, relaciona-se diretamente à perspectiva do Estado Educador e das estratégias disseminadas nas políticas de formação para educar o consenso de professores diante da ideologia das classes dominantes.

Dessa forma, analisar os fundamentos que as constituem é um passo fundamental para que caminhemos em relação à construção de uma proposta de formação continuada coerente com a qualidade educacional que pretendemos, voltada à educação dos trabalhadores e para a transformação da ordem social vigente.

Nesse sentido, pensar a formação continuada efetivamente comprometida com a transformação social não significa pensá-la como sinônimo de desenvolvimento econômico ou de adaptação à lógica do sistema produtivo, mas, pensar a formação comprometida com a socialização do saber historicamente construído, pautada por uma prática consciente e intencional, que contribua para a superação da alienação que é fruto das determinações sociais, produzidas dentro da sociedade capitalista, pelas relações sociais de dominação.

Diante dessa perspectiva teórica, no próximo capítulo, abordaremos a constituição histórica do atual Programa de Capacitação da SEED/PR, tornando evidente a relação entre a formação continuada de professores e a política neoliberal que se intensifica no estado a partir da década de 90.

## **2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PARANÁ: antecedentes históricos do Programa de Capacitação (1995-2010)**

Imersas na pesquisa sobre a formação de professores e, neste estudo, a formação continuada, buscamos conhecer de que forma a política de formação vem se desenvolvendo no estado do Paraná, como parte de um projeto mais amplo de sociedade.

Tendo em vista nossa opção metodológica que busca compreender o fenômeno na sua totalidade e historicidade, antes de abordarmos o período da política de formação continuada de professores do estado do Paraná, delimitado para a presente pesquisa, julgamos necessário situar historicamente nosso objeto. Com esse propósito, procuramos identificar suas raízes no movimento da construção histórica dessa política de formação continuada no estado do Paraná, o que fizemos pela análise de pesquisas sobre o assunto, realizadas no período de 1995 a 2010.

Tais pesquisas foram selecionadas no momento da revisão de estudos nos Bancos de Dados da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Estadual de São Paulo (USP); Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade Federal do Paraná (UFP); Portal Periódicos CAPES/MEC e Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. As seguintes palavras-chave nos orientaram: formação continuada de professores, formação contínua, educação continuada, formação em serviço, desenvolvimento profissional docente, políticas públicas de formação continuada de professores, Programa de Capacitação de professores no Paraná, política oficial de formação continuada no Paraná, racionalidade técnica, racionalidade prática e perspectiva crítica na formação continuada de professores.

Por se tratar de um campo abrangente de pesquisa, o banco de dados forneceu-nos um número expressivo de trabalhos, em nível nacional e estadual. A seleção das pesquisas para leitura e análise dos resultados obedeceu ao critério de aproximação ao nosso objeto de pesquisa - Programa de Capacitação da SEED/PR e políticas oficiais de formação continuada no Paraná -, conforme apresentamos no quadro seguinte:

**Quadro 4.** Síntese das principais pesquisas encontradas no banco de dados

<b>Banco de dados</b>	<b>Política oficial de FC<sup>26</sup></b>	<b>FC no Paraná – Programa de Capacitação PDE /</b>	<b>FC no Sudoeste do Paraná</b>	<b>FC em contexto; na escola / no PR</b>
UNIOESTE	01	01		
UEM		01		
UEL	01	05		
UEPG		01		
UFRGS	02			01
USP	03			02
UFP		01		
PUC/PR	06			01
UNESP	05			07
UNICAMP	11			02
CAPES				05

Nesta busca, não encontramos estudos referentes à Região Sudoeste do Paraná. Pelo contingente de escolas (aproximadamente duzentas de Ensino Fundamental e Médio) e de Universidades estaduais e federais localizadas neste território, entendemos a importância de se realizarem pesquisas que revelem a forma como o processo de formação continuada vem se desenvolvendo nos Núcleos de Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco.

As produções (dissertações e artigos), derivadas de pesquisas de mestrados no Paraná, sobre a formação continuada de professores têm apontado os avanços e retrocessos do processo de formação e, no entendimento dos pesquisadores Branco (2009), Chimentão (2010), Dias (2011), Jost (2010), Munhoz e Kovaliczn (2008), Nadal (2007), Saldanha (2010), Andrade e Pavanello (2012) e Possi (2012), pouco têm significado na melhoria da prática docente, porque não chegam aos professores.

Dos trabalhos publicados no estado, boa parte preocupa-se em analisar as questões metodológicas dos programas, a eficácia na prática docente (na maioria voltada a alguma disciplina em particular), a uma determinada modalidade de ensino, à formação para utilização de recursos tecnológicos, dentre outros recortes que se relacionam à relevância dos programas na ação profissional<sup>27</sup>.

Poucas pesquisas centram suas perguntas na descoberta dos princípios, fundamentos que orientam o desenvolvimento dos programas de formação continuada<sup>28</sup>,

<sup>26</sup> Inclui pesquisas sobre a política oficial de formação continuada em âmbito nacional.

<sup>27</sup> Chimentão (2010), Branco (2009), Possi (2012), Dias (2011), Munhoz e Kovaliczn (2008), Andrade e Pavanello (2012).

<sup>28</sup> Nadal (2007), Jost (2010), Saldanha (2010).

sobre os conhecimentos trabalhados, e como esses conhecimentos impactam na formação do profissional em exercício.

É nesse sentido que nos dedicamos a analisar o processo histórico de constituição da atual política de formação continuada de professores da rede estadual de ensino no Paraná e compreender os princípios e fundamentos que estão presentes no Programa de Capacitação em desenvolvimento, na última década. Nessa análise, integramos as pesquisas identificadas na revisão bibliográfica de trabalhos e dissertações, cujas contribuições nos permitem situar e compreender historicamente nosso objeto de estudo.

## **2.1 Elementos da constituição histórica do atual Programa de Capacitação de Professores da educação básica do Paraná**

No estado do Paraná, as produções sobre a política oficial de formação continuada referem-se, principalmente, à análise dos programas e projetos desenvolvidos entre o período de 1995 a 2010, nas gestões do governo Jaime Lerner, pelo PDT/PFL (1995-2002), e do governo Roberto Requião de Mello e Silva, pelo PMDB (2003-2010), e apresentam os pressupostos políticos e as mudanças nos encaminhamentos para a formação de professores<sup>29</sup>.

É importante destacar que, em cada uma das gestões, a educação foi colocada como prioridade dos projetos de governo, tendo em vista os altos índices de evasão e repetência escolar, o que representava/representa, nacionalmente, um risco para os investidores internacionais e para o desenvolvimento econômico do país.

Tais indicadores justificaram e resultaram em mudanças nos programas de formação continuada de professores, nos projetos de contraturno escolar, alterações na matriz curricular, criação de sistemas de avaliação externa, dentre outras intervenções da SEED/PR, com objetivo de melhorar o aproveitamento escolar e elevar os índices de educação do estado.

No Brasil, em 1990, implantou-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala, com o intuito de redirecionar as metas das unidades escolares. Atualmente, os estados e municípios são incentivados a desenvolverem seus sistemas próprios de avaliação (PORTAL DIA A DIA EDUCAÇÃO, 2013).

---

<sup>29</sup> Neste trabalho, definimos o período de realização de 2011 a 2014, por ser marcado pela troca de governo, momento em que assume o governador Carlos Alberto Richa (PSDB), e que ocasiona alterações na proposta de formação continuada no estado.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o objetivo do SAEB é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. As informações produzidas visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino<sup>30</sup>.

No Paraná, em 2012, a SEED implantou o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), com o propósito de *criar um sistema de ensino mais justo e inclusivo*, com chances de aprendizado iguais para todos os estudantes. De acordo com a Secretaria, o SAEP configura-se como uma importante política pública de avaliação da educação, capaz de monitorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Conforme dados retirados do site oficial do programa <[www.saep.caedufjf.net](http://www.saep.caedufjf.net)> com os dados gerados pelas avaliações, é possível *proporcionar um diagnóstico mais preciso e rico da educação ofertada nas escolas do estado*. Assim, a SEED subsidia a implementação, a (re)formulação e o monitoramento de políticas educacionais, com o *propósito de contribuir, efetivamente, para a melhoria da qualidade da educação no estado*.

De acordo com o site da SEED, o objetivo do programa, além disso, é utilizar os resultados das avaliações como base para intervenções destinadas a garantir o direito do estudante a uma *educação de qualidade*. Pelo portal, a Secretaria enfatiza que a finalidade é subsidiar a prática docente a partir do diagnóstico de aprendizagem dos alunos e definir ações prioritárias de intervenção voltadas para o processo de melhoria da educação.

Nessa perspectiva, a modificação da matriz curricular da Educação Básica no Paraná, ainda em 2012, com aumento da carga horária nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e a implantação do Plano de Ações Descentralizadas (PAD), em 2013, foram justificadas pelos indicadores do SAEP, como estratégia para intensificar a ação pedagógica nas áreas de menor proficiência.

---

<sup>30</sup> De 1990 até 2005 a aplicação da avaliação ocorreu com a participação por amostragem de escolas públicas que ofertavam Ensino Fundamental e Médio na rede urbana. Pela Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, o SAEB foi reestruturado e atualmente é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil. Em 2013, a partir da divulgação da portaria n.º 482 a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, passou a compor o Saeb <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>>, acesso em 18/07/2014).

O PAD<sup>31</sup> estabelece que os NREs realizem um acompanhamento periódico às escolas, em especial às que apresentam os menores índices de aproveitamento escolar, segundo o SAEP, para subsidiar e melhorar os encaminhamentos metodológicos dos educadores, com vistas à melhoria da proficiência em leitura, interpretação de texto e resolução de problemas<sup>32</sup>.

Reconhecemos a importância e a necessidade de estudos aprofundados sobre todas as dimensões dos Sistemas de Avaliação em larga escala, para analisarem-nas em relação ao projeto de sociedade que representam. Contudo, mencionamos na pesquisa porque constituem um instrumento importante da política de formação continuada que orienta a elaboração e o desenvolvimento do programa de capacitação docente. Portanto, nessa relação, interessa-nos compreender em que medida a política de avaliação em larga escala tem interferido nos programas e projetos de formação continuada e em seus desdobramentos na escola.

Esse panorama situa a ação docente como um elemento mediador entre a “realidade escolar”, analisada a partir dos índices das avaliações externas, e as possibilidades de intervenção na prática pedagógica para a melhoria de tais resultados, via formação continuada. Ou seja, situa o professor como o responsável pela resolução dos problemas do ensino e da aprendizagem.

Na área de formação continuada, destacam-se, no Paraná, os estudos realizados por Chimentão (2010), Dias (2011), Jost (2010), Munhoz e Kovaliczn (2008), Nadal (2007), Saldanha (2010) e Andrade; Pavanello (2012), com resultados importantes para a continuidade de pesquisas e que possibilita-nos compreender de que maneira as políticas oficiais de formação estão articuladas às questões sociais e às estratégias utilizadas pelo Estado para a educação dos professores.

Em sua pesquisa, Nadal (2007) mostra que a formação de professores, historicamente, está associada à necessidade de implantação e reforma da escola pública e evidencia a centralidade do professor na definição última dos processos de aprendizagem, assumindo um caráter de política de descentralização e privatização.

Nadal (2007) utiliza-se dos escritos de Souza (2003<sup>33</sup>), para demonstrar em que medida o conceito de descentralização se legitima na prática pedagógica. O autor

---

<sup>31</sup> O Programa de Ações Descentralizadas (PAD) será discutido no Capítulo 3, quando apresentaremos o Programa de Capacitação da SEED.

<sup>32</sup> Reconhecemos que esses aspectos são necessários na formação dos estudantes, mas, como objetivos do SAEP, evidenciam a relação da educação com a política econômica e a preparação para o mercado de trabalho.

<sup>33</sup> Trata-se de SOUZA, A. R. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. Educar, Curitiba, n.22, p. 17- 49, 2003.

analisa os documentos do Banco Mundial para tornar evidente o movimento provocado nas escolas com as reformas educacionais que trazem no seu interior a lógica da descentralização.

Souza (2003) argumenta que essa lógica visa padronizar/homogeneizar a gestão educacional e, portanto, exige que o Estado adote um conjunto de estratégias que ofereçam condições de investimentos do alto capital para aumentar a eficácia e eficiência do sistema, entendido como uma organização prestadora de serviços.

Nesse contexto, o gerenciamento dos recursos financeiros e o seu provimento são o carro chefe das estratégias de descentralização. Para Souza (2003, p.21), a descentralização (redução da burocracia estatal e maior flexibilidade local) é a principal ferramenta apresentada pelo Banco Mundial (BM) para a implantação das reformas educacionais julgadas como necessárias para o desenvolvimento econômico no país.

Destaca-se, na análise de Souza (2003), seu esforço em demonstrar o controle e acompanhamento do Estado na implantação de tais reformas, através de instrumentos que avaliem o alcance dos objetivos das propostas e de indicadores que revelem o desempenho dos usuários do sistema educacional.

Essa concepção do banco advém, em grande parte, da cultura própria do mercado financeiro internacional, para quem os sujeitos da educação, professores e alunos, especialmente, são insumos (aquele) ou cliente (estes), e numa lógica bastante influenciada pela teoria do capital humano, relacionando o financiamento da educação com o retorno possível na produtividade no mundo do trabalho (SOUZA, 2003, p.21).

A análise do retorno dos investimentos feitos, pela relação entre educação e trabalho, constitui o aspecto mais importante e melhor controlado pelo BM, tendo em vista os resultados (quanto aos objetivos) e critérios para as negociações com o alto capital.

Souza (2003) destaca que as políticas descentralizadoras constituem-se de três objetivos principais: 1) redução de custos do governo com a educação; 2) produção de uma política educacional voltada à organização de uma forma mais eficaz de aproveitamento escolar, com a produção do capital humano; 3) busca da diminuição da desigualdade na distribuição da qualidade do ensino.

Constata-se que, progressivamente, os recursos financiados pelo governo diminuem significativamente e, ao mesmo tempo, reforça-se, facilita-se, a entrada de financiamentos privados. Isto significa que o primeiro objetivo tem sido alcançado, contudo, os demais se revelam ineficientes. “Mas, a despeito do primeiro objetivo ser atingido, as reformas educacionais diminuíram a qualidade de ensino, e pior,

umentaram a desigualdade na fruição de pouca qualidade existente” (SOUZA, 2003, p.22).

As reformas educacionais, portanto, são compreendidas como instrumentos que visam a promover desenvolvimento econômico e mudanças nos padrões culturais. A reforma está associada à ideia de mudança e ao progresso da sociedade, calcada em princípios do individualismo liberal. Os objetivos da mudança estão direcionados a redefinir as condições sociais, de forma a possibilitar ao indivíduo a demonstração de atributos, habilidades e efeitos específicos considerados como resultados esperados da mudança planejada.

Nessa linha, Gimeno Sacristán (1995) analisa que as mudanças educacionais constituem-se muito mais de “esperança” que de análise crítica e experiência histórica. Nesse movimento, cria-se a sensação de que as reformas geram mudanças por si mesmas. A contradição que o autor revela, diante das reformas educacionais, é a reação das escolas frente ao recebimento das determinações. Ao desconsiderar a escola como possuidora de cultura própria, muitas vezes, as reformas não se objetivam enquanto prática pedagógica.

Concordamos que as reformas descentralizadoras incorporam importantes mudanças no plano local. Esse processo permite que as escolas criem identidade, trabalhem suas especificidades e elaborem o Projeto Político Pedagógico coerente com suas concepções e necessidades educativas. A divergência encontra-se nos objetivos e nos níveis das reformas descentralizadoras. Trata-se das várias possibilidades para se instituírem mecanismos descentralizadores na educação. Para Popkewitz, citado por Souza (2003), a autonomia e a participação da comunidade não significam efetiva decisão das questões centrais da escola. O autor analisa que esse processo atua, muito mais, na implementação do que está previamente decidido, do que na elaboração de estratégias e dos fundamentos (princípios) que as constituem.

Nesse campo, Gimeno Sacristán (1995) e Popkewitz (1995), analisam criticamente o nível de descentralização que as reformas instituem nas escolas, dizendo haver um movimento (objetivos) contraditório, internamente ligado aos princípios da democracia liberal que as sustenta.

Nessa perspectiva, Souza (2003) fundamenta-se em Rivas<sup>34</sup> para diferenciar as

---

<sup>34</sup> Trata-se de RIVAS, R. H. Política de descentralización en la educación básica y media en América Latina: Estado del Arte. Santiago/Chile: Unesco/Reduc, 1991.

variações observadas em políticas descentralizadoras.<sup>35</sup> Rivas parte do conceito de centralização, definindo-o como

[...] todo o tipo de gestão do sistema educacional formal, em que decisões públicas e administrativas são adotadas pelo centro (Ministério da Educação) para todo o país sobre financiamento; contratação de pessoal; administração e elaboração de planos e programas de estudo; supervisão e demais normas que regem a marcha do sistema (RIVAS apud SOUZA, 2003, p. 33).

Em oposição a esta definição Rivas trabalha com duas perspectivas distintas de descentralização: desconcentração e descentralização.

[...] a desconcentração, na qual o órgão gestor central repassa funções a entidades regionais que dependem diretamente dos órgãos centrais de decisão. [...] a descentralização propriamente dita, em que diferentes entidades regionais e locais têm um grau significativo de poder de decisão, isto, é não se trata apenas de delegação de tarefas, mas também do exercício do poder de decisão real “sobre os aspectos importantes do financiamento, elaboração do currículo local, administração e gestão educacional em áreas geográficas determinadas” (RIVAS apud SOUZA, 2003, p. 33).

A desconcentração se configura num formato em que os organismos não são livres para decidir, pois dependem diretamente do poder central. Dessa forma, o poder decisório central permanece no Estado, que delega às unidades menores (núcleos regionais, escolas, por exemplo) a execução de diretrizes já definidas.

Com base nesses argumentos, Nadal (2007) demonstra que as políticas educacionais, em geral, e as que promovem transferência de responsabilidades em particular, reforçam uma concepção simplista da educação, em um modelo empresarial de escola. Nesta perspectiva, a análise dos documentos que regulam a formação continuada no Estado do Paraná evidencia sua grande aproximação ao conceito de desconcentração, uma vez que o Estado define os objetivos, estratégias e conteúdos da formação de professores. Fica para o NRE e a escola apenas a execução. Isso retira o potencial de autonomia, em termos de definição de valores, objetivos e caminhos.

A mera desconcentração de políticas que retiram da escola seu potencial de autonomia em termos de definição de valores, objetivos e caminhos pode levá-la à responsabilização isolada pelos resultados insatisfatórios do processo de formação de professores ou, em última instância, pelas práticas pedagógicas desencadeadas. Por fim, considera-se que a desconcentração de políticas, por sua característica essencial – de não apenas manter, mas aprofundar o controle do Estado –, explica a presença do caráter instrumental nas propostas da SEED para formação de professores (NADAL, 2007, p.16).

Dentre os principais apontamentos, a pesquisadora destaca o controle do Estado

---

<sup>35</sup> São referenciadas no trabalho de Souza (2003) outras definições ou formas de descentralização. Atemos às formas que contemplam as principais diferenças e que melhor traduzem as reformas descentralizadoras no Paraná.

sobre a formação de professores e reafirma o tratamento da educação como fator de interesse político.

A tendência regulatória e a busca da racionalização da política educacional tem se aprofundado nas últimas décadas, levando o Estado a processos de descentralização (tomadas de decisão e responsabilização em nível de escola), controle (agora em relação aos objetivos e resultados) e de implantação de reformas (geração de processos e propostas de mudanças a serem executadas pelas escolas), buscando alinhar os objetivos e práticas escolares aos seus interesses (NADAL, 2007, p.1-2).

Esse alinhamento - educação e economia – revela-se pelo conjunto de ações do Estado na busca por interferir diretamente sobre o que e como se ensina, e quando isso ocorre. A formação dos professores configura-se como um dos principais mecanismos utilizados para que as políticas pretendidas passem da concepção (do Estado) à ação (das escolas), pois, para vivenciá-las, os professores precisam conhecê-las, aceitá-las e compreendê-las, o que, geralmente, implica mudança de concepção e domínio de novos saberes e capacidades (NADAL, 2007).

Essa relação foi objeto de estudo de Munhoz e Kovaliczn (2008) e Jost (2010), que investigaram as políticas públicas para Formação Continuada de professores nos Governos Lerner (1995-2002) e Requião (2003-2010), assim como os pressupostos teóricos que fundamentaram tais propostas, com a finalidade de destacar as semelhanças e diferenças perceptíveis no período. Suas pesquisas concluem que, nos últimos 20 anos, o estado do Paraná tem demonstrado fidelidade aos encaminhamentos do governo federal, como constatam Munhoz e Kovaliczn (2008).

De acordo com a pesquisa, os investimentos para a reorganização do ensino, assim como o direcionamento dos recursos estão fundamentados nas diretrizes do BM, pelas quais se orientam as políticas desenvolvidas nos países periféricos, baseadas nos altos índices de reprovação e evasão escolar.

Tendo como parâmetro resultados obtidos por alunos dos países desenvolvidos, organismos internacionais têm encaminhado, para os países periféricos, propostas direcionadas à melhoria da educação básica. Como pode ser observado nas orientações do Banco Mundial – BM, a qualidade da educação estaria apoiada na presença de determinados “insumos” que intervêm diretamente na escolaridade, tais como: bibliotecas; tempo de instrução; tarefas de casa; livros didáticos; conhecimentos do professor; experiência do professor; laboratórios; salário do professor; tamanho da classe (MUNHOZ; KOVALICZN, p. 2, 2008).

A formação docente ou os conhecimentos do professor foram incluídos como insumos que interferem diretamente nos resultados da Educação. Portanto, nessa perspectiva, o Estado deve atuar como educador para promover, na prática dos

professores, as mudanças necessárias à melhoria da qualidade da educação.

Dessa forma, o Paraná encaminhou o programa de Formação Continuada, acompanhando os caminhos traçados pelas políticas educacionais do governo federal. Esse processo de implantação lenta e gradual do pensamento neoliberal teve início anteriormente, já no período do governo de José Richa, de 1983 a 1986, com a elaboração de medidas para reorganizar o Estado, com limitações de suas ações de intervenção direta e com a busca de parcerias para atender as questões sociais. A principal marca do período é o desenvolvimento das políticas neoliberais no estado e a implantação gradual das estratégias de privatização no ensino público paranaense.

## **2.2 Continuidade da subordinação da formação continuada aos parâmetros da política neoliberal com a mudança de governo no Paraná (1995-2002)**

No período subsequente, com o mandato Lerner (1995-2002), o governo estadual traçou, como linha principal, o Programa Qualidade no Ensino Público (PQE), que teve a formação/capacitação dos professores como um de seus componentes. A Universidade do Professor (UP<sup>36</sup>) – Centro de Capacitação de Faxinal do Céu, no município de Pinhão/PR – tornou-se um marco do projeto político do período em destaque.

O PQE compõe um dos projetos pelos quais se pretendia ajustar a educação à política neoliberal e ao progressivo processo de privatização que marca a década de 90. De acordo com Gentili (1998, p. 73), ao analisar as políticas neoliberais e seu impacto no campo educacional, a privatização da escola pública compõe um amplo processo de reestruturação do campo político, econômico, jurídico e cultural das sociedades capitalistas, e uma das características fundamentais é o “progressivo dismantelamento do Estado como agência produtora de bens e serviços e como aparelho institucional orientado a garantir e promover os direitos da cidadania. A proposta e a defesa neoliberal do Estado Mínimo se vinculam a esse processo”.

Diante desse cenário, o autor afirma que a dinâmica da privatização precisa ser analisada para além da redução do investimento governamental na área educacional e destaca questões que, embora sejam indissociáveis, possuem especificidades próprias.

---

<sup>36</sup> Sobre a formação na Universidade do Professor, realizada em Faxinal do Céu, indicamos a leitura de MUNHOZ, Margarete; KOVALICZN, Rosilda A. A formação continuada dos professores da rede pública de ensino do estado do Paraná, nos governos Lerner e Requião: semelhanças e diferenças perceptíveis. Cascavel/PR, 2008.

Privatizar significa delegar responsabilidades públicas (o fornecimento (quem oferece) e/ou financiamento (quem paga)) para organizações ou entidades privadas.

Uma definição ampla da privatização permite compreender como a atual reforma escolar, envolve, apesar da retórica tecnocrática dos governos neoliberais, um também amplo e progressivo processo de transferência de responsabilidades públicas em matéria educacional para entidades privadas que começam a invadir espaços que o Estado ocupava ou devia hipoteticamente ocupar. Essa delegação de responsabilidades e funções envolve uma série de mediações que torna a privatização educacional mais difusa e indireta que a privatização das instituições produtivas (GENTILI, 1998, p.75-76).

De acordo com o autor, a redução da participação central do Estado no fornecimento e no financiamento dos serviços educacionais e a transferência dessa responsabilidade às famílias e às iniciativas privadas são a modalidade mais conhecida no processo de privatização. Outra estratégia utilizada pela política neoliberal é o *apadrinhamento de escolas* (GENTILI, 1998, p.81) por indivíduos ou empresas que se responsabilizam por investimentos em infraestrutura e equipamentos de determinadas instituições de ensino. Essa modalidade é denominada de *patrocínio pedagógico*.

Para o autor, o Estado utiliza diferentes argumentos para justificar a procura de fontes alternativas de recursos para o desenvolvimento de programas educacionais, entre os quais destaca-se: o *argumento do Estado pobre* (o apadrinhamento permite e amplia as possibilidades de oferta e sobrevivência das atividades sociais do Estado); o *argumento do empresário “bom e responsável”* (uma espécie de solidariedade responsável – apelo moral que justifica empresários assumirem a manutenção de escolas localizadas nas proximidades de suas instalações); o *argumento da filantropia estratégica* (estratégia que permite melhorar a imagem social da empresa, mostrando-se preocupada e engajada na causa educacional, o que lhe possibilita retornos lucrativos); e o *argumento do perigo iminente* (o investimento na educação atua na redução do aumento progressivo da criminalidade).

Um dado importante situa-se na afirmativa de que os governos neoliberais têm buscado na iniciativa privada o fornecimento dos serviços educacionais, mantendo o financiamento público. Ou seja, o Estado transfere a tarefa de oferecer o serviço e os mantém através de impostos arrecadados dos contribuintes. Ao manter a responsabilidade de financiamento, o Estado continua a exercer o poder de controle sobre o que e como se desenvolve.

A privatização em jogo é, portanto, muito mais complexa e difusa que a referida nos casos anteriores. Enquanto a transferência do financiamento constitui, de maneira geral, um mecanismo de negação e abandono (o Estado se desfaz das suas funções como agente central na subsidiarização do sistema escolar, transferindo essa

responsabilidade à própria comunidade ou às corporações empresariais), a privatização do fornecimento torna o Estado um agente ativo, com capacidade de controle e poder decisório quase sempre discriminatório e autoritário (GENTILI, 1998, p. 87).

Dentre outras experiências de privatizações, essa relação estratégica de “afastamento e controle” foi analisada a partir da experiência de formação continuada de professores e funcionários da rede pública estadual do Paraná, conhecida como Universidade do Professor, projeto financiado com recursos do Tesouro Estadual e do Banco Mundial. Desenvolvido pela empresa de consultoria Centro de Educação Gerencial Avançada, em 1997, foi substituída pela empresa Luna & Associados Consultores de Empresas S/C<sup>37</sup>, para coordenar, estruturar e ministrar os cursos, sob o argumento de que sua proposta é coerente com a política educacional do Estado.

Em suas considerações, Gentili (1998) apresenta a forma (duvidosa) como as empresas de consultoria e treinamento foram contratadas e receberam repasses milionários para a execução do projeto no Paraná, os quais se transformaram numa grande dívida com o Banco Mundial. Além disso, o espaço físico da “capacitação”, os fundamentos e metodologia foram amplamente investigados por pesquisadores do Paraná, principalmente, por Chimentão (2010), Jost (2010), Munhoz e Kovaliczn (2008), Nadal (2007) e Saldanha (2010), tendo em vista que o período de implantação da UP insere-se no contexto das grandes reformas educacionais dos anos 90, momento em que o capital internacional invade o mercado brasileiro e traz determinações significativas para a educação e a formação de professores.

Uma questão que merece atenção no PQE é que o projeto reconhece a necessidade de estabelecer convênios com as instituições de ensino superior na formação dos professores da educação básica. Mais curioso, ainda, é o fato de que algumas universidades públicas do Paraná organizaram-se e participaram do processo de licitação para ministrar os cursos em Faxinal do Céu. Contudo ficaram em segundo lugar, o que explicita a clara opção do estado em privatização à formação dos docentes e, de forma bem específica, implantação da lógica empresarial no sistema educacional paranaense.

Em suma, a decisão da Administração Lerner de transferir recursos públicos a uma empresa privada envolve, muito mais que uma opção imparcial baseada numa “objetiva avaliação das propostas apresentadas”, a vontade decidida de um governo disposto a privatizar a

---

<sup>37</sup> De acordo com Gentili (1998), a contratação do Centro de Educação Gerencial Avançada foi realizada de forma direta, sem licitação. O contrato miliário foi muito questionado do ponto de vista administrativo, e pressionou a SEED a promover uma licitação pública para substituí-lo. O novo contrato com a empresa Luna & Associados Consultores de Empresas S/C custou 4 milhões de dólares, para coordenar até o final de 1998, 25 seminários para 960 participantes em cada evento (p.90).

educação e a ampliar a ingerência dos grupos empresariais na definição do rumo e o sentido da política pública. Não há nada de “técnico” nisto. Trata-se de política em estado puro (GENTILI, 1998, p. 91).

A perspectiva da formação empresarial, fundamentada basicamente em treinamentos, foi utilizada como modelo para a constituição do projeto de formação continuada dos professores e funcionários da educação paranaense, na qual se buscou reproduzir, no campo pedagógico, experiências formativas ou organizacionais que representavam possibilidades de eficiência e eficácia no campo produtivo material, por acreditar que essa estratégia mudaria o quadro dos índices desfavoráveis de reprovação e evasão escolar no estado.

A formação continuada dos trabalhadores da educação básica desenvolveu-se por eventos de capacitação organizados na modalidade de Seminários, estruturados a partir dos seguintes eixos: *Seminários de Atualização e Motivação*, realizados com a intenção de trabalhar a autoestima e a criatividade do professor; *Seminário de Atualização Curricular*, nas áreas de conteúdos específicos do currículo, de Gestão Escolar e de ações de suporte ao currículo; e *Cursos de Especialização e Extensão*. Cada seminário atendia a aproximadamente novecentas pessoas durante uma semana. Para participarem da formação os funcionários e professores eram selecionados e agrupados por região, em local longe de suas moradias, o que envolvia vultosos recursos financeiros

Pensados à imagem e semelhança dos modelos empresariais de formação, os citados seminários foram confiados a empresas com experiência no assunto. (Naturalmente, na concepção tecnocrática da Gestão Lerner, se no campo educacional devem aplicar-se as receitas milagrosas implementadas no mundo empresarial, então, por decorrência, os treinadores de executivos podem tornar-se também eficientes treinadores de docentes) (GENTILI, 1995, p. 89).

No quadro seguinte apresentam-se alguns dos principais cursos e palestras desenvolvidos nos Seminários de Atualização de Motivação ministrados em Faxinal do Céu e que, de acordo com Gentili (1998), foi o mais ofertado no período de 1997 a 1998.

**QUADRO 5.** Principais cursos oferecidos na Universidade do Professor - Faxinal do Céu/PR

<b>Atividade</b>	<b>Enfoque</b>
Cosmologia: o ser e o universo	Relacionar os indivíduos com o cosmos
O pensamento oriental e o holismo	A integração corpo-mente-espírito como apresentada no pensamento oriental como base para a exploração de idéias de polaridade energética (Yin e Yang)
Autoestima: aprendendo a gostar mais de você	A autoestima como conceito essencial para uma vida plena
Visão de futuro: uma âncora para a realização pessoal	A importância de estruturar uma visão pessoal atraente e significativa como grande âncora motivadora, energizante e canalizadora de atividades e decisões
Inteligência emocional: a redefinição da inteligência	O equilíbrio emocional como atributo cada vez mais requerido numa sociedade em que a maior parte das atividades estão se deslocando de uma prática individual para uma prática grupal ou em equipes
Dominância cerebral: explorando a diversidade	Apresentar a teoria da dominância cerebral mostrando como opera o cérebro, de modo que os participantes possam entender como essas características diferenciadas são responsáveis por diferentes níveis de aproveitamento escolar
Harmonizando o corpo: práticas e exercícios	Práticas de modalidades de artes marciais como objeto de vivência que objetivam a compreensão do si mesmo e da transcendência.

Fonte: GENTILI (1998, p. 93).

De acordo com o quadro apresentado pelo autor, o modelo adotado pela SEED apresenta características de uma formação voltada à meditação e à elevação da autoestima, em detrimento à problemática do ensino e da aprendizagem e das relativas aos conhecimentos próprios da formação docente. De fato, era propósito de a Secretaria fomentar um processo de elaboração do pensamento que coloca no indivíduo a responsabilidade de criar um ambiente favorável à aprendizagem a partir do seu equilíbrio emocional.

Por outro lado, nos demais seminários buscava-se desencadear processos de motivação que pudessem imprimir nos trabalhadores a competitividade e o empreendedorismo estimulados no campo empresarial.

Essa conclusão foi apresentada por Jost (2010), em pesquisa realizada sobre as políticas públicas para formação continuada do professor do ensino médio no governo

Roberto Requião (2003-2010). Segundo a autora, a UP foi criada com o objetivo de constituir um espaço específico para desenvolver a formação continuada dos trabalhadores da educação da rede pública estadual, com eventos que se caracterizaram pela ênfase na “renovação na visão de mundo”, conforme a autora descreve em sua pesquisa:

Os educadores voltaram da UP com os objetivos “ampliados e renovados”, pois eram motivados a acreditar que a melhoria educacional dependia de um envolvimento mais criativo e participativo de toda a comunidade. A rotina de Faxinal do Céu era organizada de forma rígida nos horários, com uma mistura de oficinas pedagógicas e espaços culturais variados; enfim, com um espaço organizado semelhante a uma “colônia de férias esotérica” (JOST, 2010, p.123).

Além disso, o projeto de capacitação se completava com a ação dos multiplicadores de aprendizagem. Durante os eventos, a equipe da SEED selecionava profissionais considerados capazes de capacitar colegas da região geográfica onde atuavam, para trabalhar com turmas de quarenta outros profissionais, desenvolvendo os temas dos seminários.

Portanto, os resultados das pesquisas apontam para uma formação continuada voltada a atender os interesses requeridos pelo capital internacional, através de políticas neoliberais e da reestruturação produtiva. A retórica da eficiência e excelência foi amplamente explorada, e a educação submetida à lógica da privatização.

Destacamos um último ponto antes de analisarmos as alterações no Programa de Formação Continuada no período de governo Requião: a defesa pela privatização pauta-se na alegação de que as empresas privadas alcançam maior êxito em relação aos serviços oferecidos à sociedade do que as que estão sob responsabilidade do poder público. Vejamos como Gentili (1998) analisa essa afirmação:

Certamente, o que as tecnocracias pretendem dizer quando observam que uma coisa é mais *eficiente* que outra, é que ela é mais *barata*. Trata-se de uma irresponsável simplificação, de efeitos profundamente antidemocráticos quando transferido ao campo social (educação, saúde, seguridade social “eficientes” = educação, saúde, seguridade social “mais baratas”). De qualquer forma, esta premissa não se cumpre no caso da Universidade do Professor. Os contratos que a SEED promove com as empresas de consultoria privada são caros, assim como é cara a fonte dos recursos (os empréstimos do Banco Mundial). Se o governo paranaense tivesse aproveitado o know-how e a infraestrutura das universidades públicas que ele mesmo financia, os cursos oferecidos não apenas seriam mais eficientes na medida que custariam menos ao Tesouro, mas também poderiam ser melhores no que se refere ao seu conteúdo (GENTILI, 1998, p.92).

Dessa forma, compreender os processos de privatização, analisar suas estratégias

e efeitos constitui um grande desafio para pesquisadores que buscam compreender os fundamentos dos programas de formação de professores, tendo em vista a relação estreita que as políticas públicas estabelecem com as políticas de governo. Nesse sentido, Gentili (1998), contribui significativamente para avançarmos no entendimento de que a privatização escolar vai muito além da redução dos recursos financeiros, da transferência das responsabilidades públicas ao setor privado. Significam, sobretudo, através das suas estratégias, construir o pensamento de que é necessário, justo e correto que os indivíduos assumam tal responsabilidade, ou seja, atuar na transformação da cultura que produz a subjetividade, nos sentidos e significados atribuídos a educação.

### **2.3 Programa de Capacitação dos Professores da rede estadual do Paraná no período de 2003 a 2010: implicações, avanços e permanências na formação continuada**

Em 2003, sustentando-se na proposta de realização de concurso público para admissão de professores da rede estadual, Roberto Requião de Mello e Silva é eleito e permanece por dois mandatos (2003-2010). A campanha foi pautada na superação das políticas de estado mínimo que formaram o projeto anterior, marcado, principalmente, por denúncias sobre a submissão a organismos internacionais e a adoção de políticas educacionais que colocavam a educação a serviço do mercado neoliberal.

O financiamento de programas educacionais com verbas do Banco Mundial, a privatização, ausência de concursos públicos para professores e servidores, a intensificação da busca pela elevação dos índices de aprovação e conclusão escolar com foco estatístico, a extinção das modalidades profissionalizantes em nível médio, a adoção de educação aberta e a distância para a formação de professores em nível superior e o estabelecimento de um centro para formação continuada foram algumas das políticas educacionais desenvolvidas na gestão Lerner (1995-1998; 1999-2002), fortemente combatidas pelo governo Requião (MUNHOZ; KOVALICZN, 2008).

De acordo com o Plano Estadual de Educação (PEE) (PARANÁ, 2005), o exercício docente passava por um processo de transformações, marcado por precárias condições físicas de trabalho, falta de material pedagógico, problemas com violência escolar, enfrentamento de drogas nas escolas, desrespeito aos professores e funcionários, surgimento de transtornos de sono, ansiedade, fadiga, exaustão emocional, dentre outras síndromes estudadas por pesquisadores da área. Além disso, o documento aponta para uma ampliação da função da escola, que atende a responsabilidades próprias da família, especialmente no que se refere ao estabelecimento de limites.

Ao se referir à formação dos professores, inicial e continuada, o documento é claro ao afirmar que tais processos não são capazes de prepará-los para responder a todas essas demandas, já que as relações de causa são muito mais complexas e estão inseridas no campo social, portanto não se restringem ao espaço escolar e à atuação docente.

A superação de um projeto de formação desvinculado da prática e de caráter puramente técnico e didático é um dos objetivos do PEE 2005, tomada como condição para a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis de ensino.

Especificamente sobre a Universidade do Professor, o PEE expressa o seguinte posicionamento:

Os Trabalhadores em Educação, em sua maioria, não encontram respostas para explicação do quadro citado, nem na sua formação inicial e nem na sua formação continuada. Isso porque as causas são de âmbito mais complexo, pois inserem-se no contexto das relações sociais atuais. Porém, no caso do Paraná, na década de 1990, a solução foi instituir um Programa de Formação Continuada na Universidade do Professor-Faxinal do Céu, inclusive, utilizando práticas místicas (cf. dissertação de Pedro Elói Rech), ou ainda, receitas tecnocráticas de Gestão que nada auxiliaram os professores no enfrentamento da realidade das escolas e na melhoria de suas práticas pedagógicas, como demonstram avaliações realizadas (PARANÁ, 2005, p.71).

Pautado nesses argumentos, o governo estadual levanta a bandeira de ruptura com os princípios neoliberais, pela defesa da educação como direito de todos os cidadãos. A valorização dos profissionais, a garantia da escola pública gratuita e de qualidade, o atendimento à diversidade cultural e a gestão democrática participativa foram os princípios de sua proposta de governo, alinhada às disposições da Constituição Federal e da LDB 9394/96.

É também nesse sentido que o PEE/PR assenta a formação inicial e continuada e afirma a necessidade de que se estabeleça uma política forte para melhorar as condições de trabalho, salário e plano de carreira dos trabalhadores em educação. A formação continuada é anunciada como processo na busca pela autonomia e emancipação docente.

Pelo PEE, a formação continuada dos trabalhadores em educação deve ser concebida como reflexão, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. A formação nessa perspectiva implica uma reflexão crítica sobre a prática. Essa reflexão crítica não se limita ao cotidiano da sala de aula, pois deve superar a dimensão escolar, para adentrar nas múltiplas determinações subjacentes às relações sociais de produção,

com o objetivo de emancipação desses profissionais (PARANÁ, 2005, p 72-73).

O projeto político pedagógico e a elaboração de projetos coletivos de trabalho para enfrentamento dos desafios e problemas da prática educativa são tomados como importantes elementos para a constituição de um novo programa de formação continuada (PARANÁ, 2005).

Considerando esses pressupostos, os documentos oficiais que orientam a política educacional de formação de professores, cujo objetivo prioritário é a valorização dos trabalhadores da educação, instituem ações que pretendem alcançar tal objetivo, conforme consta na meta sete do PEE/PR:

Valorização da totalidade dos profissionais da educação mediante a garantia de ingresso por concurso público, o plano de carreira, o estabelecimento de piso salarial profissional e a oferta de oportunidades de formação continuada (PARANÁ, 2005).

A partir de então, estabelece-se, no Estado do Paraná, um “novo” projeto de Formação Continuada. Pela Resolução 1457/2004, a SEED cria a “Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação” (ligada à Superintendência de Estado) e institui o “Conselho de Capacitação”, que passa a organizar todo o processo de formação continuada dos professores da rede estadual.

A Resolução designa que, pela Coordenação de Capacitação, seja elaborado um plano de capacitação anual, com projetos oriundos das instâncias pertencentes à SEED (departamentos, coordenações, grupos setoriais, FUNDEPAR, CETEPAR e Paraná Esporte) ou a ela diretamente ligadas (como os NREs). Tais propostas devem ser analisadas e aprovadas pelo Conselho de Capacitação (composto por membros pertencentes às instâncias da SEED), financiadas pelas instâncias do Estado e certificadas pela Coordenação de Capacitação.

Decorrente desse processo, pela Resolução Nº 2007/2005, estabelece-se que a formação continuada seja viabilizada por meio de dois programas: o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) e o Programa de Capacitação dos Profissionais da Educação da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná.

O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) realizado desde 2007 e normatizado pela Resolução 1670/2009 como uma política pública de formação continuada é de responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação, em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e as Instituições de Ensino Superior do estado. Seu objetivo é proporcionar aos professores subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas

que resultem na produção de conhecimentos e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense.

O PDE é desenvolvido no período de 02 (dois) anos, dividido em quatro períodos semestrais. Ao professor participante é assegurado o afastamento do exercício de suas atividades, de acordo com a sua jornada de trabalho de 100% da sua carga horária, no primeiro e segundo períodos, e de 25%, no terceiro e quarto períodos, para atender às atividades previstas pelo Programa.

Nele, o professor participa de atividades presenciais e a distância sob a orientação de um professor do Ensino Superior. Dentre essas atividades, encontram-se: a elaboração e execução de um Projeto de Intervenção Didática na escola, orientação de um Grupo de Trabalho em Rede (GTR), composto por professores da rede, e a redação de um artigo científico final. Após a conclusão dos dois anos de curso, o professor recebe a promoção para o nível III da carreira, de acordo com a Resolução 1670/2009, o que equivale à pontuação de um curso de Mestrado<sup>38</sup>.

O Grupo de Trabalho em Rede (GTR) constitui-se como uma atividade do programa e se caracteriza pela interação virtual entre os Professores PDE e os demais professores da Rede Pública Estadual. Os objetivos do GTR são: possibilitar novas alternativas de formação continuada para os professores da Rede Pública Estadual; viabilizar mais um espaço de estudo e discussão sobre as especificidades da realidade escolar; incentivar o aprofundamento teórico-metodológico nas áreas de conhecimento, através da troca de ideias e experiências sobre as áreas curriculares; socializar o Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola elaborado pelo Professor PDE com os demais professores da Rede.

Portanto, as formações deixam de acontecer, exclusivamente, na Universidade do Professor, em Faxinal do Céu, e incluem-se no programa modalidades e metodologias que alteram significativamente o processo de formação, que é ligado diretamente ao plano de carreira do professor.

Nadal (2007) afirma que os documentos oficiais do período (PEE e Resoluções) revelam contradições nas concepções que os fundamentam. Segundo ela, as Resoluções mostram-se bastante objetivas e mais voltadas aos aspectos de estrutura operacional. A

---

<sup>38</sup> Destacamos que a titulação do Mestrado, no plano de carreira equivale a 20 pontos. De acordo com o Decreto 4482/05- SUED/SEED, o professor mestre ou doutor, cuja carreira esteja no Nível II, nas Classes 8 a 11, poderá inscrever-se no PDE e solicitar análise do currículo para aproveitamento de sua titulação. As orientações quanto à participação no Programa são definidas pela instrução 004/2007 - SUED/SEED, de 21 de Junho de 2007. O professor PDE Titulado, mestre ou doutor, poderá optar entre duas formas de participação: realização geral do Programa, durante dois anos ou realização de Programa curricular diferenciado para formação de professores orientadores do PDE.

expressão “formação” vigente na proposta do PEE não é utilizada nos demais documentos, em que são feitas referências a “eventos de capacitação”, o que sugere uma visão mais restrita e pontual da formação, delimitada a momentos específicos e com vistas à certificação.

Nesse sentido, a autora compreende que se encontra uma primeira dificuldade em vistas da constituição dos professores como sujeitos de uma formação crítico reflexiva, pois estes não são previstos como proponentes potenciais de iniciativas de formação, já que os projetos que comporão os planos de capacitação se originarão do próprio sistema, e não da escola. A exclusão da escola como proponente de sua própria formação dificulta, se não inviabiliza, a possibilidade da crítica emancipatória sobre a prática, pois não há garantia de que a formação planejada partirá das necessidades e interesses da escola, o que dependerá, então, das modalidades e propostas formuladas pela SEED (NADAL, 2007, p.08).

A compreensão da permanência da formação continuada fundamentada nos princípios da racionalidade técnica é afirmada no trabalho de Nadal (2007, p. 16). Em suas conclusões, a autora afirma que o processo de descentralização (ou desconcentração), assim como a reestruturação dos programas de formação continuada, realizado no Paraná (2003-2010), manteve o controle do Estado e explica a presença do caráter instrumental nas propostas da SEED para formação de professores, viabilizadas pelas seguintes modalidades de formação continuada:

- a) **Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE<sup>39</sup>)** operacionalizado pela atuação das Instituições de Ensino Superior, pertencentes à esfera estadual e federal, constitui uma proposta de aperfeiçoamento profissional e certificação diretamente ligada ao Plano de Carreira do Magistério;
- b) **Reuniões Pedagógicas** desenvolvidas nas escolas, entre a equipe pedagógica, corpo docente e funcionários, em datas previstas no calendário escolar vigente<sup>40</sup>;
- c) **Grupos de Estudo** desenvolvidos aos sábados, nas próprias instâncias escolares;
- d) **Cursos e Simpósios** relacionados às áreas do conhecimento ou às modalidades de ensino;

---

<sup>39</sup> Resoluções que normatizam a operacionalização do PDE: Resolução 1905/2007 e 4341/2007. Instrução nº 004/2007.

<sup>40</sup> A Deliberação nº 02/2002 – CEE, em seus Artigos 2º e 3, dispõe para o Sistema Estadual de Ensino: “Art. 2º – São consideradas como efetivo trabalho escolar as reuniões pedagógicas, organizadas, estruturadas a partir da proposta pedagógica do estabelecimento e inseridas no seu planejamento anual. Art. 3º – Pode o estabelecimento considerar, como dias de efetivo trabalho escolar, os dedicados ao trabalho docente organizado, também em função do seu aperfeiçoamento, conquanto não ultrapassem cinco por cento (5%) do total de dias letivos estabelecidos em lei, ou seja, dez (10) dias no decorrer do ano letivo.

e) **Projeto Folhas**, no qual os professores, de acordo com sua iniciativa, poderiam e deveriam produzir textos relacionados com o trabalho pedagógico dos conteúdos curriculares, socializando, desse modo, suas experiências;

f) o próprio **Portal Dia a Dia Educação** da SEED-PR<sup>41</sup>, que funcionava como ambiente colaborativo de aprendizagem, disponibilizando não apenas informações, mas, também, promovendo conhecimentos voltados a subsidiar o trabalho docente.

Para Nadal (2007), a passagem do programa de formação continuada centralizado na Universidade do Professor, durante o governo Lerner, para o rol de modalidades adotadas no período de governo Requião não significou avanços para o desenvolvimento profissional docente nem representou qualidade no sistema educacional.

Nessa mesma linha, Jost (2010), ao analisar as políticas públicas para a formação continuada dos professores do Ensino Médio, no mesmo período, reconhece avanços na reorganização da política de formação docente. Conclui, no entanto, que tais programas não se efetivaram como superação da proposta anterior, centralizada na Universidade do Professor, mantendo uma formação voltada à racionalidade prática.

As mesmas evidências foram levantadas na pesquisa de Andrade e Pavanello (2012), com professores que vivenciaram a implantação das políticas educacionais no estado do Paraná, no período de 2003 a 2010. O objetivo do estudo foi analisar como os docentes observaram as contribuições do Programa de Capacitação para seu desenvolvimento profissional.

O resultado da pesquisa revelou que o programa não apresentou avanços significativos. Os professores relataram a ausência de autonomia e do protagonismo da escola nos “eventos” de formação continuada, permanecendo na perspectiva de executores de uma proposta externa e imposta.

Nesse sentido, considera-se que, apesar de construído numa perspectiva progressista, as pesquisas (MUNHOZ; KOVALICZN, 2008; JOST, 2010) demonstram que o PEE (2005) é contraditório aos princípios eleitos como norteadores da proposta educativa. Demonstram que, em alguns aspectos, houve continuidade de encaminhamentos das políticas neoliberais que pretendem fazer do professor um sujeito que se responsabilize pelo ensino, que resolva os problemas práticos através dos saberes específicos e pedagógicos, sem uma formação crítica, filosófica, científica sólida, já que as modalidades previstas na proposta do governo revelam as concepções que as

---

<sup>41</sup> Há links disponíveis no portal Dia a Dia Educação para acesso a Planos de Aula, trechos de filmes, conteúdos, sugestões de leitura, relatos de experiência, notícias, referencial bibliográfico etc.

fundamentam.

Essas considerações também foram levantadas por Dias (2011), porém, acrescidas dos argumentos que indicam os principais avanços na proposta de formação continuada no período de 2003-2010. A autora realiza pesquisa sobre o impacto da formação continuada na prática docente dos professores de história. As entrevistas demonstram que os avanços se deram pela finalização das atividades em Faxinal do Céu (que possibilitou o desenvolvimento de uma proposta mais acessível aos professores e de caráter mais contínuo), com a elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais - DCEs (com limites teóricos e sem conexão entre as disciplinas) e com a efetivação do PDE como política pública e não mais de governo.

Os registros e os relatos dos professores nos indicam que algumas propostas de programas de formação continuada têm buscado compor interfaces entre os modelos mais tradicionais e os modelos menos tradicionais (nos faltam subsídios para qualificá-los como progressistas). Os simpósios, as reuniões técnicas e as semanas pedagógicas obrigatórias organizadas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), aproximam-se mais dos modelos clássicos de formação com o objetivo de transmissão de informações e conhecimentos. Entretanto, também encontramos projetos com programas mais definidos que fogem às tradicionais formas aligeiradas e descontextualizadas da participação dos professores. São os que liberam os professores da carga horária de trabalho para realizar planos de estudos e, em parceria com as universidades, aliar saberes e construir produtos de intervenção na realidade escolar (DIAS, 2011, p.6).

Essa perspectiva dos professores já havia sido indicada por Jost (2010), quando expôs em sua pesquisa que as propostas de formação continuada no período Lerner e no período Requião não incidiram significativamente na ação docente e tampouco na elevação dos índices educacionais. A explicação para a ineficácia do sistema é extraída das elaborações de Rosa Maria Torres (1996) e na sua análise a respeito do direcionamento do BM para formação dos professores. Tal direcionamento reveste-se de estratégias que norteiam as reformas nos programas de formação inicial e continuada (capacitação em serviço), nos países em desenvolvimento.

Segundo Torres (1996), a relação “custo-benefício” articula-se às estratégias e orientações do BM. As modalidades de educação a distância estão vinculadas a esta relação, pela qual se prioriza investimentos em cursos de formação inicial e continuada, de custos menos onerosos que as modalidades presenciais. Além disso, fica clara a concepção do Banco de que o rendimento escolar está diretamente relacionado ao domínio do professor quanto ao conhecimento da matéria. Portanto, a capacitação em serviço, desenvolvida sob essa perspectiva do conhecimento, seria determinante no

desempenho dos alunos.

Em síntese, as orientações do BM referem-se ao desenvolvimento de cursos de formação inicial e continuada, realizados nas modalidades a distância, pela via tecnológica, com ênfase no domínio dos conhecimentos científicos. A autora defende a inseparabilidade e complementaridade das diferentes etapas de formação, como necessárias à profissionalização e à atualização permanente do ofício (TORRES, 1996, p.162).

Ante tais apontamentos, a pesquisadora afirma que, em todos os documentos analisados, reitera-se a necessidade e a importância da educação de qualidade. Entretanto, a prática não ultrapassa a retórica, pois o que está posto nessa análise é que os trabalhadores e professores têm tido sua formação cada vez mais precarizada (JOST, 2010, p. 171).

As contradições entre trabalho e capital e a luta de interesses que atravessa as políticas de formação de professores foram levantadas por Chimentão (2010), que se dedicou a analisar as concepções de formação continuada dos docentes de língua inglesa no município de Ibiporã/PR e as contribuições para a ação pedagógica. Uma das questões pontuadas no decorrer do estudo reforça as conclusões de Jost (2010) sobre a falta de conexão entre as afirmações teóricas contidas nos programas e projetos de formação continuada com aspectos políticos e ideológicos.

Na análise da pesquisadora, isso acontece porque os professores estão inseridos num profundo grau de precarização e proletarização que os impede de realizar tais conexões e de expressar concepções sobre o mundo do trabalho, de forma mais totalitária. A formação inicial foi avaliada como deficiente e ineficaz, tendo em vista que os professores de inglês afirmam não se sentirem preparados para trabalhar com os saberes da disciplina, quanto menos os pedagógicos. Esta é uma das razões pelas quais os sujeitos indicam a necessidade de melhorar as propostas de formação em serviço (CHIMENTÃO, 2010).

Em suma, as pesquisas analisadas sobre o período Requião, afirmam que a formação continuada de professores da rede estadual do Paraná foi desenvolvida a partir da lógica da racionalidade técnica, atendendo a interesses e necessidades que emanam da economia para o fortalecimento do sistema neoliberal, política que tem determinado os objetivos, meios e estratégias para a formação docente.

É importante salientar que, apesar das restrições teóricas e práticas, o período de 2003 a 2010 representou avanços na política de formação de professores. As pesquisas demonstram o reconhecimento da classe no que se refere ao plano de carreira e

concurso público, a elaboração coletiva das DCEs, o rompimento com a formação na UP, em Faxinal do Céu-Pinhão/PR, e pela implantação do PDE como política pública de formação continuada.

Conforme destacamos nos itens anteriores, os programas de Formação Continuada promovidos pela SEED/PR vinculam-se aos pressupostos e interesses políticos neoliberais. No período de 1995-2002, com a implantação da Universidade do Professor, em Faxinal do Céu, as pesquisas enquadraram o programa na perspectiva da privatização da educação, transferindo a responsabilidade do Estado às iniciativas privadas de formação, financiadas com recursos públicos.

Como demonstramos, os fundamentos da proposta estavam muito mais voltados à meditação e à elevação da autoestima do que às problemáticas do ensino e da aprendizagem (GENTILI, 1998).

No período de 2003 a 2010, com o governo Requião, apesar de os resultados das pesquisas entenderem o programa situado na perspectiva da racionalidade técnica, no controle do Estado sobre a formação docente, pela qual se pretende fazer com que o professor se aproprie de conhecimentos que lhes possibilitem trabalhar com maior eficiência e eficácia nos índices educacionais do Estado, são apresentados avanços relativos à apreensão do conhecimento científico, da participação do professor na elaboração das DCEs, na diversidade dos projetos de formação, na construção do Plano de Carreira, na realização de concurso público, além da transformação do PDE em política pública e não mais de governo.

Contudo, em nossa análise identificamos, nesse período, elementos que se situam na perspectiva da racionalidade prática: ênfase na reflexão para a resolução de problemas do ensino e da aprendizagem, professor entendido com o pesquisador e criador de sua prática e eventos tratados como capacitação são aspectos que revelam certo grau de ecletismo e esvaziamento de conteúdos científicos, nos fundamentos e encaminhamentos do programa.

Esse fato, como apresentamos no primeiro capítulo, não modifica a relação da política de formação continuada com a política social. Ao contrário, reforça a compreensão de que as estratégias utilizadas pelo Estado necessitam de um profundo processo de investigação, em especial, na identificação dos pressupostos políticos e ideológicos que as fundamentam.

Nessa perspectiva, o processo de constituição histórica do atual programa de capacitação de professores da SEED/PR, revela-se permeado de procedimentos, instrumentos, encaminhamentos que pretendem fazer do professor um profissional com

competências técnicas que o qualifiquem para o trabalho, na perspectiva mercantil, em detrimento da concepção de conhecimento e de profissionalização. Assim, a perspectiva adotada nos documentos e no desenvolvimento dos programas restringe a formação continuada à competência para atuação e enfrentamento dos problemas imediatos, através do treinamento e da qualificação individual e, especialmente, é marcado pela ausência da formação política e científica.

Destacamos, ainda, que ao mesmo tempo em que se preconiza a formação por competências, são criados mecanismos de controle sobre o desenvolvimento profissional, através dos sistemas de avaliações externas que articulam o processo de formação aos resultados do sistema educacional.

À medida que identificamos e analisamos o processo de constituição do atual Programa de Capacitação de professores da SEED/PR, compreendemos que se trata de uma formação que não permite aos trabalhadores apropriarem-se dos conhecimentos que coloquem em movimento as contradições do processo educacional e, especificamente, da ação docente.

O modelo de formação apresentado fundamenta-se em propostas marcadas pela alienação, o que significa que o professor não domina nem o processo e nem o produto do seu trabalho. Ou seja, o professor está excluído das decisões e, portanto, separa-se do próprio sentido da sua atividade.

Frente a esse entendimento, os resultados das pesquisas indicam que a formação continuada não altera, significativamente, a ação docente, uma vez que as proposições do programa distanciam-se das condições concretas de realização e, sobretudo, afastam-se de uma formação filosófica, política e científica necessária à formação emancipadora de professores e alunos.

A formação continuada discutida a partir dessas dimensões insere a escola num processo social e econômico amplo e estabelece relações que determinam que o ensino se realize a partir de sujeitos reais situados numa diversidade sociocultural que, necessariamente, precisa ser discutida e inserida nos projetos políticos pedagógicos e, conseqüentemente, na ação docente.

Apresentadas as bases históricas em que se constitui nosso objeto de pesquisa, destinamos o próximo capítulo a analisá-lo, procurando evidenciar as permanências e continuidades nos fundamentos e no desenvolvimento da formação continuada dos professores da rede pública do Paraná.

### **3 A FORMAÇÃO CONTINUADA PELA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – SEED/PR: SEMANA PEDAGÓGICA, FORMAÇÃO EM AÇÃO E PROGRAMA DE AÇÕES DESCENTRALIZADAS (2011-2014)**

Este capítulo tem como objetivo apresentar os aspectos essenciais do Programa de Capacitação de Professores da Rede Pública Estadual, nas modalidades Semana Pedagógica e Formação Ação, e o Programa de Ações Descentralizadas (PAD), do período de 2011 a 2014.

Com esta descrição pretendemos evidenciar a natureza e os fundamentos contidos nas políticas públicas para a formação continuada no Paraná, buscando analisar como a SEED/PR elabora e desenvolve o Programa de Formação Continuada dos professores.

Para isso, analisamos a documentação referente ao Programa de Capacitação, que diz respeito aos aspectos legais e pedagógicos que orientam a sua estruturação e desenvolvimento, e as entrevistas realizadas com representantes da SEED e Núcleos Regionais de Educação dos municípios de Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco, Região Sudoeste do estado.

#### **3.1 O Programa de Capacitação e sua relação de submissão aos índices educacionais do estado: aspectos da “mudança” na formação continuada dos professores**

Em 1º de Janeiro de 2011, o governador Carlos Alberto Richa<sup>42</sup> (PSDB) assume o governo do estado do Paraná, tendo como vice-governador e Secretário Estadual de Educação o ex-senador Flávio Arns. Em seu discurso de posse, o Governador reitera os compromissos expressos no Plano de Governo e apresenta a educação como prioridade absoluta do seu mandato.

O Plano de Governo 2011-2014, denominado *Nossas ideias para um novo Paraná*, apresenta metas para que o estado do Paraná transforme o seu sistema educacional no melhor do Brasil. Para alcançar esse patamar, anuncia que pretende trabalhar para valorizar os profissionais da educação, expandir a oferta da Educação Básica em seus diferentes níveis, garantir a qualidade na Gestão da Educação para a melhoria de suas ações pedagógicas e a consolidar o regime de colaboração com os municípios, além de estimular a integração da escola com a comunidade.

Nesse sentido, o Plano de Ações do primeiro semestre de governo estabelece

---

<sup>42</sup> Denominação usual: Beto Richa.

estratégias para se alcançar a referida qualidade de ensino, elegendo a Avaliação, a Organização do Ensino, a Formação em Ação, a Gestão Compartilhada, a Gestão da Informação, a melhoria dos espaços e a Inclusão Social como elementos norteadores das ações da SEED.

Incluem-se nestas estratégias ações de formação continuada, previstas pela Resolução 2007/2005, pela qual a formação dos Profissionais da Rede Estadual da Educação Básica do Estado do Paraná será proporcionada mediante realização do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) e do Programa de Capacitação, visando a contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual dos profissionais da educação e melhoria da qualidade de ensino, aspectos de continuidade e permanência do governo anterior.

O Plano de Metas propõe aprimorar, ampliar e efetuar a proposta pedagógica do PDE. De acordo com o documento, as equipes pedagógicas deverão acompanhar a implementação dos projetos, possibilitando situações que favoreçam a participação desses professores cursistas nas ações da escola, com o objetivo da construção de novos projetos e suas efetivas realizações.

Além disso, o Plano de Metas apresenta a proposição de um curso para futuros gestores, considerando o processo de eleição de diretores, em 2011. Essa formação, realizada via Portal Dia a Dia Educação (a distância), contempla o uso de diferentes recursos tecnológicos, assim como a apresentação de temas que subsidiam o cotidiano das escolas e do processo administrativo.

Normatizado pela Resolução 1457/2004, o Programa de Capacitação deve atender a todos os profissionais da Educação Básica da rede estadual de ensino. Seu objetivo é contribuir para a qualificação, focado na prática de ensino, no princípio da ação-reflexão-ação e compreende Aperfeiçoamento e Atualização.

Art. 4º - O Aperfeiçoamento visa ao aprofundamento dos conhecimentos em área específica, efetivando-se, principalmente, por intermédio de Cursos de Graduação, Programas de Pós-Graduação, e Programas de Formação Continuada ofertados por Instituições de Ensino Superior.

Art. 5º - A Atualização oportuniza a reflexão teórico-crítica sobre questões educacionais e dar-se-á por meio de eventos ofertados pela SEED por intermédio do Programa de Capacitação (PARANÁ, 2005).

O Programa de Capacitação é composto por diferentes eventos ou modalidades, que se dirigem à formação de diferentes grupos e especificidades:

- Grupo 1: Congresso, Curso, Encontro, Grupo de Estudo, Jornada, Oficina, Semana, Seminário e Simpósio.

- Grupo 2: Palestra, Mesa-redonda, Painel, Fórum e Conferência.
- Grupo 3: Teleconferência e Videoconferência.
- Grupo 4: Campanha, Concurso, Feira, Festival, Gincana, Mostra, Olimpíada e Torneio.
- Grupo 5 : Reunião Técnica.

A seleção das modalidades, para nossa pesquisa, foi definida pela abrangência dos eventos (que se dirigem a todos os trabalhadores das escolas estaduais) e pelas possibilidades de evidenciar os fundamentos que orientam o desenvolvimento da formação continuada de professores.

Tendo em vista esses critérios, apresentaremos, a seguir, os eventos de participação obrigatória, atualmente denominados de *Semana Pedagógica e Formação em Ação*, que integram o Grupo um, do Programa de Capacitação dos professores da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino, promovidos pela SEED /PR.

Além dessas modalidades, analisaremos o Programa de Ações Descentralizadas (PAD), criado em 2013, com o intuito de assessorar todos os estabelecimentos de ensino na realização do plano de ações referentes à diminuição das taxas de abandono, reprovação, aprovação por conselho de classe, à melhoria da proficiência em leitura e interpretação de textos e à resolução de problemas de forma disciplinar e interdisciplinar, como uma ação da SEED que interfere diretamente na elaboração e no desenvolvimento dos eventos de formação continuada.

### 3.1.1 *Semanas Pedagógicas*

De acordo com o Portal Dia a Dia Educação, a Semana Pedagógica é uma reunião de professores e funcionários da rede estadual de ensino para tratar da importância da escola pública, da organização do trabalho pedagógico e das temáticas do cotidiano escolar. Ela é organizada duas vezes ao ano, em fevereiro e em julho, antecedendo a volta às aulas<sup>43</sup>. A definição sobre o formato do evento está na Resolução Nº 2007/2005, anexo único.

Definição: É a nomenclatura atribuída a um tipo de encontro semelhante ao Congresso, no qual as pessoas se reúnem para discutir assuntos de interesse comum. A dinâmica é a mesma de um Congresso. Duração: Vários dias (PARANA, 2005)<sup>44</sup>.

<sup>43</sup> <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=41>> Acesso em 19, janeiro, 2014.

<sup>44</sup> CONGRESSO: Definição: Reunião formal e periódica de profissionais que atuam numa mesma área, promovida por entidades associativas. Objetivo: Apresentar temas específicos, debater e extrair conclusões sobre ele. Duração: Até cinco dias, com carga horária total mínima de 24 horas. Dicas:

Reunidos nos estabelecimentos de ensino, durante a Semana, os participantes conhecem a Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar, assistem a palestras e fazem discussões em grupo. De acordo com o site, a SEED criou a Semana Pedagógica como uma oportunidade para os profissionais da educação discutirem questões sobre a escola, material didático, planejamento e o projeto pedagógico (PORTAL DIA A DIA EDUCAÇÃO, 2014).

Com essas características, a SEED afirma que a Semana Pedagógica se configura com um momento de formação que deve ser realizada a partir das demandas da escola, geradas pela realidade de cada unidade escolar, a partir dos sujeitos e do contexto que as compõem.

A rigor, os três primeiros dias são organizados e destinados a atividades coletivas, direcionadas ao desenvolvimento do roteiro encaminhado pela SEED, que se configura, basicamente, pela leitura, análise/reflexão, discussão em grupos, plenária e sistematização de textos e questões elaboradas pela SEED. Os dois últimos dias são reservados à organização do planejamento e de questões relativas ao início do ano letivo.

A Resolução Nº 1457/2004, que estabelece as “normas para realização dos eventos de Capacitação dos Profissionais da Educação da Rede Pública Estadual de Ensino” (SEED, 2004), em seu artigo 4º designa os seguintes proponentes <sup>45</sup>:

Art. 4º Poderão apresentar propostas de Capacitação as Assessorias da SEED, os Departamentos, as Coordenações, os Núcleos Regionais de Educação – NREs, os Grupos Setoriais, assim como a FUNDEPAR, o CETEPAR e a Paraná Esporte.

Parágrafo Único: Cada proposta deverá contar com um Coordenador Pedagógico, indicado pela chefia do proponente, e um Coordenador Operacional, do Grupo Administrativo Setorial - GAS e/ou do NRE, indicado pelas referidas chefias, para acompanhamento e providências que se fizerem necessárias para a realização do evento (PARANÁ, 2004).

Por essa legislação, percebemos que as escolas não estão incluídas diretamente no processo de elaboração e planejamento da Formação Continuada, já que não são citadas como proponentes oficiais de capacitação. Isso será confirmado por meio de entrevista com sua equipe, quando levamos essa contradição à SEED, e obtivemos esclarecimentos e justificativas sobre os proponentes legais. Pelas informações dadas

---

Assuntos relacionados ao tema central podem ser apresentados sob diferentes formas: painel, palestras, simpósios, mostra, exposição, etc. Os trabalhos devem ser apresentados por escrito e com a antecedência prevista, para que sejam reunidos em um documento que será entregue aos congressistas (PARANÁ, 2005).

<sup>45</sup> FUNDEPAR – Fundação de Desenvolvimento Educacional do Paraná.

CETEPAR – Centro Excelência Tecnologia Educacional

PARANÁ ESPORTES – Secretaria Especial do Esporte do Estado do Paraná.

nas entrevistas, as Diretorias, Departamentos e Coordenações apresentam um planejamento anual de eventos de formação à Coordenação de Formação Continuada (CFC), que analisa a proposta de capacitação e encaminha o projeto para autorização da Superintendência (SUED).

Após a aprovação, os Departamentos começam a se organizar. Isso acontece seis meses antes da data prevista para o evento, devido ao grande fluxo de projetos que passam pela aprovação da superintendência. O sujeito 1<sup>46</sup> afirma que *cada evento vira um processo dentro da Secretaria e é transformado em material físico*. Segundo ele o processo inicia com uma solicitação por um memorando, passa por uma pré-análise do Conselho de Capacitação, encaminha-se para análise da CFC e para aprovação da SUED. *Tudo isso tem um grande fluxo de trâmite até a aprovação*. Na sequência, a proposta vai para um sistema de cadastro - Sistema de Capacitação da Educação (SICAPE) e se transforma em cursos, seminários, Semanas Pedagógicas ou Formação em Ação<sup>47</sup>.

Quando a solicitação vem dos Núcleos Regionais, a proposta é vinculada a um departamento relacionado, por exemplo: *uma solicitação de um curso voltado para a educação inclusiva passa pela análise do Departamento da Educação Especial para, depois, começar a tramitar*.

Para elucidar as questões que normatizam as instâncias proponentes, destacamos uma afirmação da SEED:

*O proponente, quem na verdade legalmente tem direito de propor é a Secretaria. Na verdade, o Núcleo é a Secretaria também, mas a demanda principal é da Secretaria. A Escola, por exemplo, não pode ser proponente, por causa da organização, da estrutura mesmo, do que tem que acontecer, porque são 2.148 escolas estaduais, mais umas 400 escolas conveniadas, então o nosso fluxo é muito grande (S2).*

Esta afirmativa foi reforçada pelo sujeito 1, com o destaque de que as questões legais são determinantes dos proponentes das formações. Contudo, segundo a SEED isso não significa que as demandas não partam das Escolas, conforme relatado no trecho abaixo:

*A demanda parte da Escola para o Núcleo, para depois chegar aqui. Mas, quem faz o processo deve ser a Secretaria, sempre (S2).*

*Até porque grande parte, a maioria das nossas formações, são com ônus. A gente tem*

---

<sup>46</sup> Nessa parte da pesquisa incluímos os dados das entrevistas com os sujeitos apresentados na introdução do trabalho. Os depoimentos literais são apresentados em itálico.

<sup>47</sup> As orientações sobre o processo de tramitação dos projetos de Formação Continuada estão expressas no Manual de cadastro de participante e registro de frequência do sistema de capacitação dos profissionais da educação – SICAPE. Disponível em [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manual\\_sicape.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manual_sicape.pdf). Acesso em 25/01/2014.

*de pagar bolsa auxílio para o professor se deslocar, então, quem tem toda essa propriedade e controle dos recursos são os departamentos (S1).*

Ainda, segundo a SEED, são consideradas como possibilidades, no levantamento de demandas e proposição das formações continuadas, os indicadores e resultados das avaliações externas. Esses índices são entendidos como ferramentas fundamentais para o planejamento da Secretaria Estadual.

*[...] como formulamos, existem várias questões. Agora temos o sistema de avaliação, o SAEP. Do SAEP vieram vários indicadores para nós, de coisas, de conteúdos, de formações que são necessárias. Junto ao SAEP foi aplicado um questionário socioeducacional, além da avaliação de conhecimentos em português e matemática, voltados à leitura e resolução de problemas. Pela avaliação conseguimos filtrar quais são os conteúdos que hoje os alunos estão com maior proficiência ou menor proficiência, por região, por cidade, por escola, por professor e por aluno (S1).*

Nesse contexto, a SEED disponibiliza os materiais para as escolas, incluindo neles todas as orientações, cronogramas, textos, vídeos-aula e atividades que devem ser desenvolvidas durante todo o evento. A busca pelo fortalecimento das instâncias colegiadas: Conselho Escolar, APMF, Grêmios Estudantis é outra característica das Semanas Pedagógicas. Com esse intuito a SEED orienta que sejam convocados os integrantes desses órgãos para discutirem e definirem as propostas educacionais, e distribui, dessa forma, a responsabilidade do processo educacional a toda a comunidade escolar.

As Semanas Pedagógicas seguem um padrão metodológico, que obedece a um roteiro elaborado pela SEED para o desenvolvimento da formação. Os cronogramas que apresentaremos a seguir dão visibilidade à metodologia, temas, conteúdos e desdobramentos previstos para cada evento, no período de pesquisa.

### 3.1.1.1 Cronogramas das Semanas Pedagógicas (2010-2014)<sup>48</sup>

**QUADRO 6.** Temas do cotidiano escolar - Semana Pedagógica de fevereiro/2011

<b>Semana Pedagógica - 01 a 07/fevereiro/2011</b>		
<b>DATA</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>AÇÕES / METODOLOGIA</b>
01 e 02	A critério da escola	Distribuição de aulas extraordinárias e PSS Apresentação da Proposta Pedagógica e do Regimento da escola aos profissionais da educação Planejamento
03	Manhã	Vídeo do Governador Beto Richa e do Secretário da Educação Flávio Arns Leitura da mensagem da Superintendente da Educação <b>Ação 01</b> - Reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico da escola (em grupos) Análise e reflexão sobre a mensagem da superintendente, indicando os avanços, dificuldades e possibilidades evidenciadas na organização do trabalho pedagógico da escola.
	Tarde	Vídeo sobre a Patrulha Escolar Vídeo com palestra do Prof. José Francisco Soares - Direito do aluno em aprender. <b>Ação 02</b> - Reflexão sobre as temáticas do cotidiano (em grupos) A partir da afirmativa de Gramsci (1978) sobre as condições objetivas e o querer do homem, e das elaborações do prof. José Francisco, discutir as temáticas do cotidiano e sintetizar as respostas em planilha disponibilizada no sistema.
04	Manhã	<b>Ação 03</b> – Materiais Didáticos e Pedagógicos (em grupos) Analisar e identificar as dificuldades, possibilidade e ações já planejadas para sistematizar em tabelas. <b>Grupo 1:</b> Plano de Trabalho Docente; Livro de Registro de Classe; Avaliação; Espaços Escolares; Programas. <b>Grupo 2:</b> Hora-atividade; Materiais e Equipamentos; Ensino-aprendizagem; Conselho de Classe; Sala de Recursos; Sala de Apoio. <b>Grupo 3:</b> Instâncias colegiadas; Valorização dos profissionais da Educação; FICA (Programa de acompanhamento de frequência escolar) e Rede de proteção; Matriz curricular. <b>Grupo 4:</b> Regimento Escolar; Inclusão; Gestão Democrática; Segurança. <b>Grupo 5:</b> Proposta Pedagógica Curricular; Direitos Humanos; Tecnologias Educacionais; Livro Didático; Projeto Político-Pedagógico. <b>Ação 04</b> – (Re)conhecimento dos materiais didáticos e pedagógicos disponíveis na escola Expor todos os materiais recebidos da SEED/PR entre os anos 2009 e 2010, de acordo com a listagem por área, para apreciação e conhecimento dos docentes e demais profissionais da educação.
07	Manhã	Plenária com a apresentação das discussões em grupos realizadas na tarde do dia 03 e na manhã do dia 04 de fevereiro;
	Tarde	<b>Ação 06</b> – Temas do cotidiano escolar (Individual) Preenchimento de instrumento disponível on-line no Portal Dia a Dia Educação, com perguntas e afirmações sobre os temas do cotidiano escolar (todos os temas discutidos pelos cinco grupos). <b>Ação 07</b> – Avaliação da Semana Pedagógica (Individual) Preenchimento de instrumento avaliativo. Organização do 1º dia letivo, com a fala da direção.

Fonte: Elaboração da autora com base nos Materiais da Semana Pedagógica – fev./2011.

<sup>48</sup> Os quadros referentes às Semanas Pedagógicas foram elaborados com base nos materiais disponibilizados pela SEED/PR, no período de 2011-2014.

**QUADRO 7.** A escola pública como espaço de promoção da aprendizagem - Semana Pedagógica de agosto/2011

Semana Pedagógica - 15/08/2011 à 14/11/2011 <sup>49</sup>		
DATA	PERÍODO	AÇÕES/METODOLOGIA
15	Manhã	Vídeo: Secretário da Educação Flávio Arns Mensagem: superintendente da Educação Meroujy G. Cavet Vídeo: Informações referentes à Prova Brasil Apresentação e discussão coletiva dos dados gerais do estado levantados sobre avaliação – 2009 e 2010, conforme planilha disponibilizada no portal. •Avaliação •Reprovação •Evasão – por ano/série e turno; •Proficiências da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009 (quadro comparativo) em Língua Portuguesa e Matemática; IDEB 2005/2007/2009
	Tarde	Debate referente ao Ensino Fundamental de Nove Anos: <i>Instrução n° 08/2011</i> – Atividades Complementares Curriculares de Contraturno; <i>Parecer 407/2011</i> - Implantação do Ensino Fundamental, regime de nove (09) anos, 6º ao 9º ano, de forma simultânea no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Caderno de orientações que fundamentam a implantação das Atividades complementares e do Ensino Fundamental de nove anos;
16	Manhã	Vídeo: Tenente Fragoso Vídeo: “A linguagem como precursora da aprendizagem” – Prof. Carlos Sanches. a) Discussão e análise – conforme o Roteiro das discussões - questões apresentadas no vídeo do Prof. Carlos Alberto Sanches. b) Leitura e análise do texto: “Variação Linguística: considerações acerca das práticas docentes” - Prof. Dilian da Rocha Cordeiro – Universidade Federal de Pernambuco. c) Discussão e análise do “Caderno de Expectativas de Aprendizagem” – conforme roteiro de discussões.
	Tarde	d) Em grupos: elaborar sugestões de alterações no Caderno de Expectativas – para posterior envio à SEED – conforme planilha de questões.
17	Manhã/ tarde	a) Leitura, discussão e análise do Plano de Metas – 2º Semestre de 2011; b) Avaliação da Semana Pedagógica, conforme roteiro da SEED.

<sup>49</sup> O cronograma de jul./2011 separou as ações entre os temas pedagógicos e administrativos. Apresentaremos apenas os pedagógicos, em vista do nosso objeto de estudo. O cronograma geral está disponível em:  
<[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/julho\\_2011/spedagogica\\_quadro\\_cronograma\\_09\\_08\\_11\\_3.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2011/spedagogica_quadro_cronograma_09_08_11_3.pdf)>

**QUADRO 8.** Escola pública: um espaço de promoção da aprendizagem

Semana Pedagógica - 02 a 07/Fevereiro/2012		
DATA	PERÍODO	AÇÕES/METODOLOGIA
02	Manhã	Planejamento, conforme calendário escolar. Vídeo do Governador Beto Richa e do Secretário da Educação Flávio Arns: Avanços em 2011 Momento Literário Cultural: Centenário Helena Kolody.
	Tarde	Oficinas: Avaliação Educação Integral Inclusão Diversidade Educação Profissional EJA Apresentação dos projetos de implantação didática dos professores do PDE.
03	Manhã	Vídeo com mesa-redonda: Avaliação Prof <sup>o</sup> . José Francisco de Soares Prof <sup>a</sup> . Mariza Abreu <sup>50</sup>
	Tarde	1. Debate sobre as questões dos blocos 1, 2, 3 e 4 2. Semana Pedagógica Interativa – Escolas e SEED (atividade on-line)
06	Manhã/ tarde	1. Vídeo: Experiências de Sucesso em Educação Integral e Atividades complementares 2. Texto: Escola de Tempo Integral. Pedro Demo: Reflexões e discussões em grupos.
07	Manhã/ tarde	1. Reunião com a comunidade escolar: Vídeo Patrulha Escolar 2. Divulgação do Programa “Pais na Escola”. 3. Avaliação via portal Dia a Dia Educação.

<sup>50</sup> Prof<sup>a</sup>. Mariza Abreu: Formada em História (1976) e Direito (1988) pela UFRGS, pós-graduada em História pela Unicamp (1978). Ex-secretária Municipal da Educação de Caxias do Sul (2005/2006) e presidente da UNDIME/RS (2006). Ex-secretária do Estado da Educação do Rio Grande do Sul (2007/2009) e Vice-presidente da Região Sul do CONSED (2007/2009).

**QUADRO 9.** Planejamento educacional e avaliação: por uma educação de qualidade -  
Semana Pedagógica de fevereiro de 2013

<b>Semana Pedagógica - 04 a 08/02/2013</b>		
DATA	PERÍODO	AÇÕES/METODOLOGIA
04	Manhã	Apresentação dos vídeos com as mensagens do Governador Beto Richa, vice-governador e Secretário da Educação Flávio Arns e Superintendente da Educação Eliane Terezinha Vieira Rocha <sup>51</sup> . Equipe diretiva da escola: apresentação e análise do Plano de Ações da direção proposto para a gestão 2012/2014 Equipe pedagógica: apresentação das diretrizes do trabalho a ser desenvolvido na Semana Pedagógica – fev./2013. Vídeo – Resgate do papel do educador – Renato Casagrande (SEED) Vídeos: Patrulha Escolar/ Paraná sem corrupção / Brigada de Incêndio / Defesa Civil.
	Tarde	Vídeo: Desafio da qualidade da Educação – Celso Vasconcelos Leitura dos textos: <b>Desenvolvimento da cultura de planejamento e qualidade do ensino:</b> subsídios para a prática pedagógica –DEB/SEED Discussões acerca da realidade escolar.
05	Manhã	Vídeo: Gestão Escolar – Renato Casagrande (SEED) Vídeo: PDE Interativo: ferramenta de planejamento e gestão educacional; Apresentação e análise dos resultados 2012, comparando-os com os resultados 2010/2011: aprovação por Conselho de Classe, reprovação, abandono/evasão e distorção idade-série; Diagnóstico: análise da realidade escolar a partir do PDE interativo
	Tarde	Continuação da análise dos resultados 2012. Elaboração do Planejamento Educacional da unidade escolar: grandes desafios e planos de ação por dimensão.
06	Manhã	Retomada dos documentos orientadores do currículo: leitura e discussão em grupos; Atividades organizadas de acordo com a especificidade da escola.
	Tarde	Plenária e apresentação da análise dos documentos e sistematização das discussões.
07 08	Manhã/ tarde	Vídeo: Gestão da sala de aula – Celso Vasconcelos Orientações gerais para elaboração do Plano de Trabalho Docente.

<sup>51</sup> A Superintendente de Educação foi substituída no final de 2012. Assumiu, em 2013, a Professora Eliane Terezinha Vieira Rocha.

**QUADRO 10.** Repensar o currículo na perspectiva dos sujeitos da escola e da prática -  
Semana Pedagógica de fevereiro de 2014.

<b>Semana Pedagógica - 03 a 07/FEVEREIRO/2014</b>		
<b>DATA</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>AÇÕES/METODOLOGIA</b>
03	Manhã	Informes gerais – orientações Semana Pedag. (Direção e Eq. Pedagógica) Vídeos Institucionais SEED - Governador Beto Richa, Vice-governador e Secretário da Educação – Flavio Arns, Superintendente da Educação: Eliane Terezinha Vieira Rocha, Patrulha Escolar, Brigada de Incêndio, Movimento Paraná sem corrupção e Carnaval da Poesia – Paulo Leminski.
	Tarde	Retomada das ações de 2013. Diagnóstico das ações da escola por meio de indicadores de qualidade. Análise dos resultados do SAEP da escola, e dos indicadores de qualidade. Início da reformulação do Plano de Ação para 2014. Vídeo ao vivo de encerramento com uma síntese do dia e destaque de atividades do próximo dia. (DPPE – Profº Eziquiel Menta)
04	Manhã	Exibição do trecho do filme “Escritores da Liberdade”, intercalado com problematizações e debates, nos momentos indicados pela SEED. Leitura do texto “Sujeitos da Escola”. Exibição do vídeo com a entrevista do Prof. Miguel Arroyo – parte I, intercalado com problematizações do vídeo e do texto.
	Tarde	Debates a partir da análise dos vídeos, do texto e das problematizações, buscando aproximação do tema com a prática pedagógica, tomando como referência textos complementares sobre a diversidade dos sujeitos da escola. Vídeo de encerramento com uma síntese do dia e destaque de atividades do próximo dia. (DEB – Profª Ivanilde Maria Tibola)
05	Manhã	Exibição do trecho do filme “Pro dia nascer feliz”, seguido por problematizações e debates. Exibição do trecho do filme “Sarafina! O som da liberdade”, seguido por problematizações e debates articulados ao primeiro trecho. Exibição do trecho do filme “Documentário sobre Augusto Boal”, seguido por problematizações que introduzem a continuidade das discussões sobre currículo. Debate – realidade da escola baseada nos índices. Retomada do PPP, reflexões sobre o papel do professor e suas práticas pedagógicas. Leitura e debate de textos sobre o currículo.
	Tarde	Apresentação da primeira parte do vídeo com o Professor João Luiz Gasparin (UEM), contendo explanação acerca da Ped. Histórico-Crítica. Debates e sínteses. Vídeo de encerramento com uma síntese do dia e destaque das atividades do próximo dia. (DEB – Profª Telma Fatz Valério)
06	Manhã	Sequência dos trabalhos da manhã, com a exibição da segunda parte do vídeo com o Prof. João Luiz Gasparin, apresentando os passos da proposta de ação pedagógica de Dermeval Saviani. Problematizações e discussões. Exercício de planejamento, por área/disciplina do conhecimento, a partir dos passos da proposta de ação pedagógica do Prof. João L. Gasparin (explicitação dos objetivos, investigação dos conhecimentos prévios, problematização, avaliação). Leitura e discussão (a partir de questões propostas) do texto “Hora Atividade: Compromisso de Todos”
	Tarde	Atividades práticas: Professores: a partir dos estudos realizados durante a semana pedagógica, efetuar o planejamento por área/disciplinas/especificidades/modalidades/etapas. Agentes Educacionais: organização das atividades específicas por função.
07	Manhã/ tarde	Elaboração dos PTD que reflitam os aspectos discutidos durante a semana pedagógica. Orientações para as escolas com modalidades e demandas específicas, conforme materiais disponibilizados pelos setores da Seed responsáveis pela ação (Educação Profissional, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Diversidade, Ensino Médio Inovador).

A análise dos materiais das Semanas Pedagógicas foi organizada por nós mediante as seguintes categorias: mensagens de abertura e apresentação dos temas, análise da realidade, subsídios teóricos, elaboração do plano de ação da escola, planejamento individual e avaliação, as quais apresentamos a seguir:

### 3.1.1.2 Mensagens de abertura e apresentação dos temas

O primeiro momento das formações caracteriza-se pela abertura do evento, realizada, sistematicamente, pela apresentação de vídeos gravados pelo Governador, Secretário Estadual de Educação, Superintendente da Educação; Tenentes, Coronéis, Majores, Capitães e Promotores que representam os Programas Patrulha Escolar Comunitária, Brigada Escolar, Defesa Civil e Movimento Paraná sem Corrupção.

Em suas mensagens, governador, secretário e superintendente anunciam o tema da formação e relatam as estratégias do governo para a melhoria da qualidade da educação. São ressaltadas as expectativas com relação à elevação dos índices da educação do estado, assim como os investimentos destinados à ampliação e construção de escolas, reformas e reparos, compra de equipamentos e mobiliários, transporte escolar. Especificamente, a formação continuada, no período de 2011 a 2014, é colocada como investimento prioritário do governo, através do PDE, da liberação de profissionais para cursos de Mestrado e Doutorado e de melhorias nas condições de trabalho, como a ampliação da hora-atividade e a equiparação salarial entre professores e funcionários com a mesma formação.

Em síntese, as mensagens enfatizam questões relativas à melhoria das condições de trabalho e colocam o professor como elemento central para avanços na qualidade educacional. A gestão participativa, compartilhada com a comunidade escolar, é indicada como estratégia de fortalecimento da gestão, no acompanhamento e no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Os demais vídeos objetivam estabelecer relação de “parceria” entre os serviços da polícia militar, brigada e defesa civil e a escola. Destaca-se, enfaticamente, o esforço do governo estadual para promover a segurança escolar e a prevenção ao uso de drogas, por intermédio da Secretaria Estadual de Educação.

O ministério público, através do Movimento Paraná sem Corrupção, realizado pela terceira vez em 2014, tem o intuito de levar aos adolescentes e jovens, por meio de campanhas realizadas em parceria com as escolas estaduais, discussões sobre a democracia e cidadania. O programa caracteriza-se pela elaboração de planos de aula,

disponibilizados aos professores, cartilha de estudos aos alunos, intervenções diretas do ministério público em atividades de ensino: palestras, gincanas etc.

O propósito das mensagens e apresentação dos temas é mostrar otimismo, responsabilidade e dar ciência aos professores e demais funcionários das escolas, dos investimentos destinados à educação e, em especial, na formação continuada, como estratégia para melhorar a qualidade do ensino público estadual.

A formação continuada dos professores é um dos elementos abordados com maior ênfase nos vídeos gravados pelo governador e secretário da educação. Além da relação com o plano de carreira, a formação continuada é situada como condição para superação dos problemas de ensino e de aprendizagem. A “autonomia” e a “participação” são aspectos que conduzem ao entendimento que a escola, através dos professores, pais e dos próprios alunos, têm condições de atuar com êxito nessa atividade social. Por outro lado, constitui-se como uma estratégia de formação de consenso político e ideológico na classe trabalhadora.

### 3.1.1.3 Análise da realidade (cotidiano)

A análise da realidade caracteriza-se por atividades realizadas em grupos, em que se propõem questões para que direção, equipe pedagógica, professores e funcionários analisem os indicadores de qualidade da educação básica. Apresentam-se, para análise, os resultados das avaliações externas: Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e solicita-se que os grupos, ora separados por segmentos, ora reunidos por representatividade de todas as áreas, avaliem em que medida a escola tem realizado ações que promovam superação dos índices de aprendizagem. Vejamos um exemplo de encaminhamento para análise da realidade:

**Quadro 11.** Exemplo de atividade realizada na Semana Pedagógica para análise da realidade

Tarde	<ul style="list-style-type: none"><li>• Retomada das ações de 2013.</li><li>• Diagnóstico das ações da escola por meio de indicadores de qualidade.</li><li>• Análise dos resultados do SAEP da escola, e dos indicadores de qualidade.</li><li>• Início da reformulação do plano de ação para 2014.</li><li>• Vídeo ao vivo de encerramento com uma síntese do dia e destaque de atividades do próximo dia - Eziquiel Menta, diretor da DPPE (Diretoria de Políticas Públicas Educacionais).</li></ul>
-------	---

Fonte: Semana Pedagógica de fev/2014.

De acordo com esses encaminhamentos, são disponibilizados formulários para realizar o diagnóstico das ações da escola e levantamento de indicadores de qualidade. A análise e reflexão sobre os resultados do SAEP e dados do rendimento escolar são disponibilizados no Portal Dia a Dia Educação, no link Consulta Escolas, para comparação dos resultados em anos anteriores. O objetivo dessa atividade, de acordo com os roteiros gerais das Semanas Pedagógicas, é fornecer subsídios para que os segmentos sugiram ações para a elaboração do plano de ação da Escola. Tal preenchimento inclui a participação dos Grêmios Estudantis, do Conselho Escolar e APMF.

Destaca-se, na análise da realidade, o foco nos índices de avaliação externa, baseado nos resultados de aprovação, reprovação, evasão por ano, série e turno; proficiências da Prova Brasil, comparativamente, em Língua Portuguesa e Matemática e IDEB. Esses dados são utilizados para responder questões que objetivam eleger as intervenções necessárias (prioritariamente ações formativas para os profissionais da educação) para assegurar a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos, no sentido de apoiar, orientar e formar os profissionais da educação para reduzir os índices de reprovação.

No formulário, são apresentados indicadores, caracterizados por sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo sobre ela. Ou seja, as perguntas referem-se a práticas, atitudes ou situações que qualificam o indicador em ações consolidadas, pouco recorrentes ou inexistentes em relação a importantes elementos de sua realidade. São indicadas as seguintes dimensões, com os respectivos indicadores:

- a) **GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA:** informação democratizada; conselhos escolares atuantes; participação efetiva de estudantes, pais, mães ou responsáveis legais e comunidade em geral; parcerias locais e relacionamento da escola com os serviços públicos; tratamento aos conflitos que ocorrem no dia a dia da escola; participação da escola no repasse de recursos públicos.
- b) **PRÁTICA PEDAGÓGICA:** proposta pedagógica curricular (PPC) definida e conhecida por todos; planejamento; contextualização; variedades das estratégias e dos recursos de ensino-aprendizagem; incentivo à autonomia e ao trabalho coletivo; prática pedagógica inclusiva.
- c) **AValiação:** acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos; mecanismos de avaliação dos alunos; participação dos alunos na avaliação de sua aprendizagem; avaliação do trabalho dos profissionais da escola; acesso,

compreensão e uso dos indicadores oficiais de avaliação da escola e das redes de ensino.

- d) ACESSO, PERMANÊNCIA E SUCESSO NA ESCOLA: falta dos alunos; abandono; atenção aos alunos com alguma defasagem de aprendizagem; atenção às necessidades educativas da comunidade.

A SEED orienta que pedagogos e diretores organizem uma apresentação dos dados de aprovação, reprovação, evasão escolar e alunos aprovados por Conselho de Classe e, a partir das questões dos formulários de análise da realidade (elaborado pela Secretaria Estadual), analisem e reflitam sobre os resultados de ano/série e disciplina, observando as evoluções e desafios da escola, orientados pelos índices, que são o mecanismo de orientação e controle do trabalho escolar. As informações apresentadas nesses formulários são encaminhadas para a SEED de forma eletrônica.

A concepção de realidade que orienta essa ação situa a escola isolada do contexto político, social e econômico em que se insere. Ao definir os índices do SAEP como fator determinante da realidade e como finalidade do processo educacional, a SEED suprime da problematização e do debate aspectos relativos às condições de trabalho, de apropriação ao conhecimento científico e filosófico, da cultura, dentre outros que se articulam ao processo de ensino e aprendizagem.

A ação de olhar a realidade através dos índices e indicadores de qualidade permanece situada na superficialidade, na aparência do fenômeno educativo e, portanto, difere e contraria a concepção de realidade da perspectiva histórico-cultural, que a compreende como um processo histórico que sofre multideterminações. A tentativa de restringir a realidade a um aspecto apenas não permite, segundo Marx (2010), chegar ao conhecimento da verdade através da descoberta da estrutura e funcionamento do fenômeno. Esse isolamento configura-se como um dos motivos que impede que as intervenções do Estado não atinjam a prática docente.

#### 3.1.1.4 Subsídios teóricos e metodológicos

Nas orientações à formação, a relação com o conhecimento caracteriza-se pela leitura dos fragmentos de textos, debates em grupos, a partir de curtas metragens, recortes de filmes e das trocas de experiências. Em geral, os subsídios teóricos relacionam-se às dimensões apresentadas na análise da realidade (gestão democrática, prática pedagógica, avaliação, acesso, permanência e sucesso na escola).

A metodologia de trabalho inclui, principalmente, a leitura de textos elaborados

pelo próprio Departamento da Educação Básica e de autores que são referências reconhecidas nacionalmente na área de pesquisa, tais como: Arroyo, Demo, Gasparin, Gramsci, Freire, Luckesi, Saviani, Soares, dentre outros. Além disso, baseia-se em questionários que devem ser respondidos pela articulação do “conteúdo” com o levantamento dos índices, realizado na atividade de análise da realidade. Através dos cronogramas a SEED determina o tempo e os enfoques para leitura, debate e elaboração das respostas. O sentido dessa ação é fornecer subsídios teóricos para a construção do Plano de Ação da escola.

Vejamos as principais proposições de estudo durante o período de 2011-2014:

- Organização do trabalho pedagógico (temas do cotidiano escolar)
- Direito à aprendizagem, acesso e permanência na escola
- A linguagem como precursora da aprendizagem
- Avaliação interna e externa
- Educação integral
- Inclusão
- Diversidade
- Educação profissional
- EJA
- Planejamento educacional e currículo
- Currículo e sujeitos da escola
- O papel do educador e suas práticas pedagógicas na sociedade contemporânea
- Desafio da qualidade da Educação
- Desenvolvimento da cultura de planejamento e qualidade do ensino
- Pedagogia Histórico-Crítica

A orientação dos temas de “estudo” vem acompanhada de “sugestões de análise”. A SEED orienta que os pedagogos utilizem as sugestões na problematização dos conteúdos, tais como os da Semana Pedagógica de fevereiro de 2014, referindo-se a um trecho do filme: *Escritores da Liberdade*<sup>52</sup> e a uma vídeo-aula do Prof. Miguel Arroyo, denominado “Nós da Educação”<sup>53</sup> exemplificado a seguir:

*No início do trecho, a professora demonstra ter uma noção da realidade dos educandos, pois logo que o desenho é apreendido, ela referencia a situação aos demais educandos, questionando-os sobre a caricatura de outras etnias. Na sequência, relaciona as gangues com o holocausto, na tentativa de sensibilizá-los. Os educandos*

---

<sup>52</sup>Título original: “Freedom Writers”, é um drama dirigido por Richard LaGravenese, lançado em 2007.

<sup>53</sup> Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=cBr\\_q2q\\_4e4&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=cBr_q2q_4e4&feature=youtu.be)>.

*pareciam valorizar as gangues em função do “status” de pertencimento ao grupo e crença de que a morte provocada por uma ação da gangue poderia trazer a cada um valor e reconhecimento perante a comunidade. A pergunta “O que é holocausto?” possibilitou à professora a constatação de que sua tentativa de levar os educandos a tomarem consciência de seus atos, associando o desenho com características preconceituosas às imagens vendidas sobre os judeus, não funcionou plenamente, uma vez que eles não sabiam o que era o holocausto. No entanto, essa situação permitiu entender um pouco mais da realidade vivenciada pela turma. É no decorrer da discussão que ela se apropria da realidade dos educandos e da força que a questão étnica possui sobre seus atos e escolhas, além da violência que sofrem e que promovem.*

*Para essa questão, Arroyo chama a atenção para o fato de que esses sujeitos não são violentos, mas chegaram violentados pela sociedade. Existem e resistem – historicamente –, e se caracterizam pela resistência. São os negros, indígenas, mulheres, quilombolas, crianças, adolescentes, jovens e adultos violentados pela engrenagem social, mas que resistem, lutam por seus direitos, sua identidade, suas terras, etc. É significativo refletir que os próprios coletivos pensados como excluídos não usem esse adjetivo para nomear-se e identificar-se. Se sabem produzidos e inferiorizados em processos sociais, políticos, culturais e até pedagógicos. Esses sujeitos, em suas ações coletivas não se propõem superar a exclusão nem acelerar sua inclusão na ordem social, política, cidadã. Nem pedem pedagogias, projetos de suportabilidade da exclusão. Suas ações contestam o sistema social e não pedem para se integrar e fazer parte desse sistema, nem para ser capacitados para merecer a inclusão. Se apresentam conscientes e capazes de conformar outro projeto de campo, de cidade, de relações de poder, de sociedade, que não os conforme no lugar em que são pensados e alocados. E por que estes sujeitos causam o desconforto para a escola? Porque eles chegam nas escolas com suas realidades, suas lutas, suas resistências, também com seus questionamentos que gritam, que buscam respostas para as guerras que travam em suas vidas. Atitudes antipedagógicas querem que se calem, que fiquem no seu lugar, como diz Arroyo. Então ele nos questiona: será que a escola pode ser a mesma quando os educandos são outros? Será que o currículo pode ser o mesmo quando diferentes sujeitos estão chegando? Será que a pedagogia e a docência pode ser a mesma? O desconforto se dá porque a escola os conhece, mas não os reconhece e nem se apropria de suas lutas e junto com eles não constrói uma pedagogia de resistência e de libertação. Arroyo diz que não é o educando que deve se adaptar à escola, mas o contrário, a escola deve se adaptar aos seus sujeitos. Esta adaptação pede uma mudança na escola, no currículo, na docência, e essa mudança é um desconforto.*

Trechos como esse são incorporados aos materiais destinados aos pedagogos, para indicar quais são as questões norteadoras e as considerações que devem orientar a análise do conteúdo apresentado para debate entre os participantes.

A centralidade no papel do professor como agente de transformação da escola, na “revolução” interna necessária para a renovação das práticas, no resgate dos princípios que movem a vontade do docente de transformar a realidade, da renovação do encantamento, diante das dificuldades no processo educativo, do ser professor como missão de vida, de ser feliz onde trabalha, foi tema de estudo recorrente nas Semanas Pedagógicas.

Foram destacadas as seguintes características para o profissional contemporâneo da educação:

- Relacionar-se bem com os outros;
- Estudar sempre, buscar o autodesenvolvimento;
- Saber ouvir;
- Tolerar a dissensão e a diversidade de opiniões;
- Compartilhar o sucesso;
- Assumir a culpa por seus erros;
- Ter elevado grau de conhecimento;
- Gerenciar bem emoções e ações;
- Ter foco, determinação e capacidade de realização;
- Optar pela justiça.

Em síntese, os subsídios teóricos constituem-se de vídeo-aulas, trechos de filmes e recortes de textos e questionários que devem ser respondidos de acordo com as necessidades indicadas na análise da realidade das escolas. Ou seja, a SEED encaminha materiais para estudo de acordo com o que pressupõe que seja necessário às escolas na elaboração de um plano de trabalho que conduza a um processo de melhoria da aprendizagem, com foco na resolução de problemas e na elevação dos resultados de aproveitamento escolar.

### 3.1.1.5 Elaboração do Plano de Ação

O caderno de orientações situa o planejamento como eixo central da proposta de formação. A finalidade dessa atividade é fazer com que a comunidade escolar elabore seu planejamento anual, de acordo com as necessidades indicadas na análise da realidade, proveniente dos dados de aprovação, reprovação e aprovação por Conselho de Classe, articulado com os “estudos” e debates do grupo.

O instrumental enviado pela SEED estabelece dimensões que a escola deve responder (denominadas como desafios) com a finalidade de intervir na melhoria da qualidade do ensino. São elas: distorção e aproveitamento, ensino e aprendizagem, gestão escolar, comunidade e infraestrutura. Vejamos os elementos que compõem cada dimensão:

- Gestão escolar democrática: informação democratizada; conselhos escolares atuantes; participação efetiva de estudantes, pais, mães ou responsáveis legais e comunidade em geral; parcerias locais e relacionamento da escola com os

serviços públicos; tratamento aos conflitos que ocorrem no dia a dia da escola; participação da escola no repasse de recursos públicos.

- Prática pedagógica: proposta pedagógica curricular (PPC) definida e conhecida por todos; planejamento; contextualização; variedades das estratégias e dos recursos de ensino-aprendizagem; incentivo à autonomia e ao trabalho coletivo; prática pedagógica inclusiva.
- Avaliação: acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos; mecanismos de avaliação dos alunos; participação dos alunos na avaliação de sua aprendizagem; avaliação do trabalho dos profissionais da escola; acesso, compreensão e uso dos indicadores oficiais de avaliação da escola e das redes de ensino.
- Acesso, permanência e sucesso na escola: falta dos alunos; abandono; atenção aos alunos com alguma defasagem de aprendizagem; atenção às necessidades educativas da comunidade.

Para cada dimensão a escola deve propor ações de enfrentamento, metas, datas, recursos, cronogramas e nome dos responsáveis pela realização. O quadro seguinte apresenta o modelo do instrumental enviado pela SEED como referência para a elaboração do Plano de Ação.

**QUADRO 12.** Estrutura do plano de ação das escolas

Dimensão	Problema/Desafio	Causa do problema	Ações (o que fazer)	Recursos (com o que)	Cronograma (quando)	Envolvidos (participantes da ação)	Metas
Gestão Escolar Democrática	1. 2. 3.						
Prática pedagógica	1. 2. 3.						
Avaliação	1. 2. 3.						
Acesso, permanência e sucesso	1. 2.						

Fonte: Semana Pedagógica, 2014.

Nessa elaboração, solicita-se, ainda, que a escola convoque, em datas especificadas pela SEED, o Conselho Escolar, APMF e Grêmios Estudantis para análise das ações propostas, contribuições, finalização e aprovação do documento para posterior envio ao respectivo Núcleo Regional de Educação.

### 3.1.1.6 Planejamento

O último dia da Semana Pedagógica é reservado ao planejamento individual e, geralmente, restringe-se ao período da tarde. Esse tempo, preferencialmente, deve ser utilizado para planejar o primeiro dia de aula e as ações de abertura do ano letivo.

A orientação da SEED é que os professores iniciem a elaboração do Plano de Trabalho Docente e nele incluam os aspectos discutidos durante a Semana. O planejamento atende a dimensão legal, apresentada no Artigo 13, incisos II e IV da LDB, que atribui ao professor a função de elaborar o PTD e trabalhar pelo seu cumprimento, em consonância com a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, com os princípios norteadores das políticas educacionais da SEED e com a legislação vigente para a Educação Nacional.

O PTD pode ser organizado de forma mensal, bimestral ou semestral, de acordo com a organização do trabalho pedagógico da escola, e segue a seguinte estrutura:

- Dados de Identificação
- Conteúdos: estruturantes, básicos e específicos
- Justificativa/objetivos
- Encaminhamentos metodológicos e recursos didáticos
- Avaliação: critérios e instrumentos
- Referências

A elaboração do PTD é orientada pelas DCEs, e são realizados os desdobramentos necessários com relação aos conteúdos específicos e demais questões relativas a cada contexto escolar, atendo-se as suas especificidades.

### 3.1.1.7 Avaliação técnica da Semana Pedagógica

A avaliação prevista após a finalização das Semanas Pedagógicas tem a finalidade de fazer com que os participantes avaliem a sua satisfação quanto aos conteúdos, atividades, tempo, metodologia, dentre outros aspectos que indiquem o “aproveitamento” da formação continuada.

Nas últimas edições (2013 e 2014), a SEED inaugurou uma proposta de avaliação realizada por vídeo conferência, com os técnicos e coordenadores da Secretaria. Vejamos um exemplo dessas orientações, contido no roteiro da semana:

*Às 17 horas, a equipe pedagógica deverá reunir o coletivo da escola para assistir (ao vivo) o pronunciamento de encerramento do dia, com o Diretor da Diretoria de Políticas e Programas Educacionais (DPPE), Prof. Eziquiel*

*Menta, que apresentará uma síntese dos trabalhos realizados e fará comentários sobre as atividades do próximo dia.*

Nesses momentos, solicita-se que as escolas interajam com os coordenadores da SEED, com as sínteses das atividades, reflexões e encaminhamentos do dia, em outros, o grupo apenas assiste às considerações da Secretaria.

De acordo com a SEED/PR, a avaliação oferece subsídio para a elaboração de futuros eventos, indica temas e demandas de formação continuada e necessidades de acompanhamento e intervenção pedagógica. O coordenador de programas e projetos nos informa:

*Acabado o evento, já é lançado questionário online no sistema, que é uma ferramenta onde o professor avalia o evento, uma ferramenta de acompanhamento da Secretaria. Esses relatórios são enviados para cada núcleo para que se analise o que foi trabalhado e qual foi a avaliação do professor. A partir daí o núcleo acompanha e utiliza-se dessa ferramenta para os planejamentos futuros. Outro dado importante é a análise com base nos índices de educação do estado, onde os dados são cruzados: o que foi trabalhado, os relatórios de avaliação e os indicadores de qualidade.*

Com base nisso, após cada evento (geralmente, disponibilizado no último dia da Semana Pedagógica) os participantes respondem ao questionário de avaliação, que corresponde à última atividade dos cronogramas orientados pela SEED.

### **3.2 Formação em Ação**

A segunda modalidade do Programa de Capacitação, de participação obrigatória para professores e funcionários da rede estadual de educação, é reformulada pelo Plano de Metas do segundo semestre de 2011 e denominada *Formação em Ação*.

O atual projeto substituiu o DEB Itinerante, formação desenvolvida durante o governo Roberto Requião (2003-2010), em polos regionais, realizada até 2007 pelos técnicos dos Departamentos da Educação Básica da SEED e pelo Projeto de Disseminação das Políticas Curriculares e de Gestão Escolar, nos anos de 2008, 2009 e 2010, realizados pelos técnicos do NRE, com material desenvolvido e orientado pela SEED.

Pelo portal Dia a Dia Educação, a SEED anuncia que inovou na forma de organizar a formação dos profissionais da Educação, por meio da modalidade Formação em Ação. A explicação sobre a reestruturação vem da superintendente da Educação, Meroujy Cavet, que diz tratar-se de uma formação extensiva a todos os professores da rede estadual. A finalidade do evento é o aperfeiçoamento da prática docente. “A

participação do professor neste evento é de suma importância para a melhoria da sua prática e, por consequência, da qualidade do processo educativo”.

De acordo com a SEED/PR, esta modalidade busca atender aos anseios dos professores da rede estadual, quanto ao tipo de formação continuada que melhor atende as necessidades de cada realidade escolar.

Segundo a Secretaria Estadual de Educação, uma pesquisa realizada pelo Tribunal de Contas do Estado do Paraná, em 2008 e, em 2010, pela própria SEED, via Portal Dia a Dia Educação, respondida por professores dos 32 Núcleos Regionais quanto à indicação de modalidades, temáticas e formas que julgam necessárias para a Formação Continuada, mostra que 70% dos instrumentos analisados sugerem a necessidade de maior flexibilidade no processo de formação, apontando a preferência dos profissionais pelos eventos descentralizados, realizados em seu município ou região de atuação. Dentre os mais citados estão: cursos, oficinas e grupos de estudos.

O evento está assegurado pela Resolução 2007/2005, que dispõe sobre a Formação Continuada por meio do Programa de Capacitação dos Professores da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Paraná, na modalidade de Oficinas.

A oferta da formação continuada no segundo semestre será organizada por meio de encontros presenciais e a distância **que privilegiem a formação teórico-metodológica, possibilitando mudanças efetivas na prática docente**. As oficinas serão organizadas para todos os profissionais da educação, **atendendo às necessidades e expectativas de cada NRE** (PARANÁ, 2011, grifos nossos).

O anexo único da Resolução define o conceito da modalidade *Oficina* como um evento dividido em duas partes: teórica e prática. Nesses momentos, os participantes de uma mesma área ou de um mesmo segmento de trabalho reúnem-se para debater, praticar e tentar encontrar soluções para o tema proposto. De acordo com a Resolução 2007/2005, o objetivo da oficina é privilegiar a formação teórico-metodológica e, através dessa formação, possibilitar mudanças efetivas na prática docente, de acordo com as necessidades e expectativas de cada NRE.

Com base nesses dados, definiu-se a organização do Formação em Ação. A capacitação oferece oficinas voltadas para cada disciplina, mais a modalidade de educação profissional e oficinas destinadas aos agentes educacionais<sup>54</sup>, com carga horária de dezesseis horas, dividida em duas etapas distintas de oito horas, uma em cada semestre, com grupos formados com o mínimo de 35 e o máximo de 40 participantes.

---

<sup>54</sup> Os funcionários são denominados agentes educacionais.

Os conteúdos e metodologias das oficinas são elaborados pelos técnicos do Departamento de Educação Básica da Secretaria Estadual e disponibilizados via Portal aos Núcleos Regionais de Educação. De posse desses materiais, os técnicos dos NREs desenvolvem as oficinas com todos os professores, equipe pedagógica, direção e demais funcionários.

A elaboração das oficinas, segundo a Secretaria, define-se a partir do levantamento e análise de indicadores provenientes da realidade das escolas, identificados pelos próprios técnicos dos Núcleos e, tal como nas Semanas Pedagógicas, pelos resultados das avaliações externas, nesse caso, o SAEP.

No primeiro Seminário do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Paraná<sup>55</sup>, realizado em Agosto de 2012, a SEED informou que, em 2011, foram ofertadas 2.064 Oficinas e 72.398 professores foram capacitados. Em 2012, até o mês de Agosto, foram 2.526 Oficinas e 67.584 profissionais capacitados<sup>56</sup>.

Ainda, segundo a Secretaria Estadual, as formações, presenciais e/ou a distância, atenderam as seguintes demandas, no período de 2011 a 2012: Educação Profissional, Gestão Escolar, Educação Especial e Inclusão, Diversidade, Atendimento Hospitalar, Desenvolvimento Socioeducacional e Formação de Funcionários para o uso de Tecnologias.

No segundo semestre de 2013, as orientações da SEED modificam a metodologia de desenvolvimento das oficinas, que passam a ser realizadas pela equipe pedagógica das escolas, no formato da Semana Pedagógica. A mudança justifica-se pelo atendimento e adequação das oficinas às necessidades dos profissionais.

A partir de então, os NREs encaminham temas para que as escolas optem pelo conteúdo que melhor “atenda” às demandas levantadas pela equipe. Foram sugeridos os seguintes temas para as oficinas do segundo semestre de 2013: Organização do Trabalho Pedagógico como elemento fundamental da Escola Pública; Metodologias de Ensino e Aprendizagem e sua integração nas diferentes disciplinas; Avaliação e Indicadores, como planejar e avaliar a partir desses dados; A busca do novo referencial teórico-conceitual e sua repercussão na prática pedagógica; Temas contemporâneos na sociedade brasileira; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – 2013;

---

<sup>55</sup> A Portaria Nº 883/2009 – MEC, em seu Art. 1º, estabelece que: “Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente são órgãos colegiados, criados para dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos professores do magistério para as redes públicas da educação básica.

<sup>56</sup> Até esta data não foram atualizados os dados da Formação em Ação.

Novas Tecnologias Educacionais e o papel do professor e Diferentes Modalidades de Ensino e a prática pedagógica.

A partir desses temas, as escolas devem encaminhar os projetos para análise e aprovação do Núcleo. Os oficinairos, geralmente, são os profissionais que atuam como Pedagogos ou Diretores das Escolas. Contudo, há possibilidade de convite a um profissional externo, como por exemplo, professores universitários ou profissionais de outras áreas (psicólogos, médicos etc.).

Os professores que já cursaram o PDE também podem apresentar projetos a partir da sua área de atuação, uma prática que pouco tem acontecido nas escolas, o que, segundo a SEED, significa que o próprio programa ainda não tem se efetivado enquanto possibilidade de transformação no ensino e na aprendizagem.

*[...] Temos um levantamento dos professores que saíram do PDE relacionado com o número de produções científicas publicadas, e de professores PDE que atuaram em Formações Continuidas. Não temos um número muito significativo de produções e nem de participações em cursos (S1).*

A SEED analisa que é necessário articular o PDE ao Programa de Capacitação e estimular os professores a desenvolverem oficinas ou atuarem nas Semanas Pedagógicas, com discussão de seus projetos de, e estabelecer políticas para o aproveitamento desse conhecimento.

Nas últimas edições (2014), o Formação em Ação foi realizado em dois momentos. O primeiro dia aconteceu nas escolas, sob a responsabilidade da equipe pedagógica e da comunidade escolar; o segundo, em parceria com Universidades, reúne os profissionais de acordo com suas disciplinas ou formação, em locais e municípios fora do lócus de trabalho. Para o segundo momento, mesmo para professores que necessitaram deslocar-se do município, não houve disponibilidade de auxílio para transporte e alimentação.

No primeiro momento, a SEED encaminhou os materiais, seguindo o mesmo formato da Semana Pedagógica. A temática centrou-se na análise dos resultados do SAEP, edições 2012 e 2013, e do Plano de Ação da Escola.

O portal da SEED e sites dos Núcleos Regionais, em seus ambientes virtuais mantêm disponíveis para consulta os materiais elaborados para as oficinas, com links de acesso para todas as disciplinas.

Em síntese, as oficinas apresentam-se como uma proposta de atendimento às necessidades da escola e de aperfeiçoamento da prática pedagógica. Contudo, ao elaborar temas e materiais, a SEED determina quais necessidades e aspectos da prática pedagógica devem ser “aperfeiçoados” e, por fim, retira-se da escola a autonomia

necessária para refletir e trabalhar a partir de suas reais demandas formativas, no sentido da superação da alienação produzida pela ideologia e hegemonia burguesa. Trata-se, portanto, de oficinas de viés pragmático que em nada acrescentam na formação teórico-metodológica do professor.

Sistematicamente, a relação conteúdo e metodologia vem sendo trabalhada nos encontros do Formação em Ação, como elemento fundamental à melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, coloca-se no professor, no domínio dos conteúdos e metodologias de ensino, a responsabilidade de elevar o rendimento dos alunos, sem relacionar a estrutura social e as questões políticas da sociedade de classes.

### **3.3 Plano de Ações Descentralizadas**

O Plano de Ações Descentralizadas, ainda é muito recente. Implantado em 2013, é apresentado pela Secretaria Estadual de Educação como uma estratégia da gestão pública para alcançar os objetivos do Plano de Governo, elaborado em consonância com o Plano Nacional de Educação (2011-2020).

Os princípios da gestão democrática fundamentam a elaboração do PAD, no qual se coloca a participação da comunidade escolar como elemento fundamental para a construção de um sistema educacional que forme cidadãos críticos e comprometidos com a verdadeira transformação social. O fortalecimento da gestão democrática e o incentivo à participação das instâncias colegiadas, assim como o regime de colaboração com os municípios e a integração da escola com a comunidade, são estratégias eleitas pela SEED para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Assim, a partir da gestão democrática e da discussão e construção coletiva, a escola passa a se constituir em um espaço de diálogo e de debate, na busca constante por fazer do planejamento uma prática sistematizada que, a partir da análise do diagnóstico, busca a raiz dos problemas e propõe ações de enfrentamento aos desafios apresentados pelo processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com a SEED, o PAD surgiu a partir dos levantamentos sobre os indicadores de reprovação, aprovação, aprovação por Conselho de Classe e abandono, realizados na Semana Pedagógica de fevereiro de 2013. A compilação dessas informações resultou na elaboração do Plano de Ação 2013 e apresentou para a SEED a demanda de acompanhar e assessorar as escolas no desenvolvimento do planejamento e

nas estratégias de enfrentamento dos problemas levantados pelos indicadores de qualidade do estado.

Nesse sentido, o Plano de Ações Descentralizadas foi elaborado para auxiliar no desenvolvimento dos planejamentos, mediante o acompanhamento e assessoramento pedagógico individualizado, intensivo e permanente do NRE e da SEED para reduzir as taxas apresentadas pelos indicadores das avaliações externas.

O foco do Plano está na diminuição das taxas de abandono, reprovação e aprovação por Conselho de Classe, na melhoria da proficiência em leitura e interpretação de textos e na resolução dos problemas de forma disciplinar e interdisciplinar. O acompanhamento individualizado se faz necessário em reconhecimento e consideração à diversidade de cada comunidade social, permitindo um olhar personalizado visando à superação das dificuldades diagnosticadas (PARANÁ, 2013).

A Secretaria Estadual de Educação apresenta como objetivo geral do Plano:

Promover, nas instâncias educacionais sob a égide da SEED, uma atuação proativa e colaborativa, com o comprometimento de toda a comunidade escolar, priorizando ações que conduzam à melhoria da qualidade da educação (PARANÁ, 2013).

Os objetivos específicos são elaborados a partir do diagnóstico do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Interativo<sup>57</sup>) e dos indicadores estaduais. Priorizam a proficiência em leitura, interpretação de texto e resolução de problemas. A redução das taxas de abandono, reprovação e aprovação por conselho de classe são apresentadas como ações emergenciais do Plano. A identificação, o registro e o compartilhamento de práticas pedagógicas exitosas são estratégias para melhorar e subsidiar os encaminhamentos metodológicos dos educadores.

Ressalta-se, na minuta do programa, que os resultados do SAEP permitiram uma reflexão coletiva sobre o diagnóstico que o Sistema oferece. Ele envolve um rico material de discussão, a ser cotejado com o projeto político pedagógico de cada escola e a ser consultado pelos gestores em todos os níveis de governo. Tal diagnóstico permite a discussão sistemática do currículo e a adoção de estratégias pedagógicas destinadas a

---

<sup>57</sup> O PDDE Interativo é a ferramenta de planejamento da gestão escolar disponível para todas as escolas públicas. Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público. O programa engloba várias ações e objetiva a melhora da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da educação básica. Os recursos são transferidos independentemente da celebração de convênio ou instrumento congênere, de acordo com o número de alunos extraído do Censo Escolar do ano anterior ao do repasse (Portal do FNDE, 2014, disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>>).

fazer com que os alunos da rede pública estadual do Paraná prossigam, com sucesso, os seus estudos.

Com base nos resultados do SAEP, proficiência de cada ano e disciplina avaliados, associados às taxas de rendimento escolar, aprovação e abandono, criou-se um índice para as escolas da rede pública estadual do Paraná. A partir deste índice, foram selecionadas 20% de escolas, sendo 15% que apresentaram menores índices e 5% com maiores índices, para um atendimento diferenciado e definição de ações prioritárias de intervenções por meio do Plano de Ações Descentralizadas, que tem como objetivo promover nas instâncias educacionais, sob a égide da Secretaria de Estado da Educação (SEED), uma atuação proativa e colaborativa, como o comprometimento de toda a comunidade escolar, priorizando ações que conduzam à melhoria da qualidade da educação (PARANÁ, 2014).

A metodologia de trabalho se dá pelo acompanhamento periódico nas escolas da rede estadual, realizado por um grupo de articulação e acompanhamento estadual e grupos de articulação regionais, constituídos por assessores pedagógicos dos NREs.

O grupo de articulação e acompanhamento estadual é responsável pela articulação das ações entre os departamentos da Superintendência de Educação (SUED) e pelo acompanhamento e orientação dos grupos setoriais. Os grupos se constituem por representantes de equipes disciplinares, equipes pedagógicas e Coordenações Regionais de Tecnologia Educacional e são responsáveis pela organização, acompanhamento e assessoramento pedagógico aos técnicos pedagógicos dos NREs, com o objetivo principal de subsidiar a execução e a adequação do plano de ação, elaborado durante a Semana Pedagógica do primeiro semestre de 2013.

Ao apresentar o cronograma das ações, a SEED/PR ressalta que o Plano de Ações Descentralizadas não possui nenhuma intenção de ranqueamento entre as escolas e que se concentra nos resultados de cada estabelecimento, sem realizar qualquer tipo de comparação.

### QUADRO 13. Cronograma de ações do PAD<sup>58</sup>

AÇÃO	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
Reunião técnica dos Grupos de Articulação e Acompanhamento Estadual e Regional.	X					
Constituição do Grupo PAD no NRE e elaboração do cronograma semestral.	X					
Semana Pedagógica do 2º Semestre com a retomada das ações previstas na semana pedagógica anterior.	X					
Atuação do NRE: apresentação do PAD e análise dos indicadores e ações da Semana Pedagógica de 2013 nos estabelecimentos de ensino.		X				
Reunião técnica no NRE para elaboração do Plano de Trabalho com definição das estratégias de ação.		X				
Apoio e acompanhamento da SEED aos trabalhos realizados pelos Grupos de Articulação e Acompanhamento Regionais: reuniões quinzenais.	X	X	X	X	X	X
Apoio e acompanhamento personalizado do Grupo PAD Regional: reuniões semanais nas Escolas.		X	X	X	X	X
Realização do SAEP (9º EF e 3º EM)			X			
Avaliação do PAD	X	X	X	X	X	

Fonte: Portal Dia a Dia Educação (2013)

Nas observações, o projeto inclui a necessidade de que sejam considerados métodos, instrumentos e temporalidades diferenciados para os alunos da Educação Especial.

Segundo a Secretaria Estadual, o Programa de Ações Descentralizadas vem apresentando indicadores que se desdobrarão em Formação Continuada para os professores. O atendimento individualizado possibilita que os técnicos captem necessidades de intervenção da SEED.

*[...] na visita à escola os técnicos vão percebendo o que é necessário para o professor melhorar a sua prática. Então, com base nesse levantamento, é que nós propomos as temáticas da Formação Continuada do segundo semestre de 2013 [...] (S2).*

Além das demandas de Formação Continuada, a Secretaria entende que a mudança na realização da Semana Pedagógica promove a construção de um processo de gestão autônomo e orgânico porque é um momento em que a escola analisa seus resultados, diagnostica problemas e possibilidades, estabelece metas e elabora coletivamente o Plano de Ação.

*[...] isso foi um diferencial dessa primeira Semana Pedagógica, porque a gente fez um diagnóstico em cima dos índices do SAEP, dos indicadores e pediu para que a escola estabelecesse o seu planejamento, o que também é uma coisa diferenciada. Nós não estabelecemos as metas para a escola, a escola estabeleceu as metas que poderia alcançar. E agora, com essa ida do PAD, justamente a proposta é ver: Vocês estão conseguindo alcançar as metas que vocês estabeleceram? As ações que vocês planejaram estão dando resultado? Como o NRE ou a SEED pode ajudar a atingirem*

<sup>58</sup> Apresentamos o cronograma para demonstrar o período de implantação e desenvolvimento do Programa em 2013.

*suas metas através das ações que vocês planejaram ou planejando outras metas? Isso já é uma mudança bem significativa (S1).*

Diante desses apontamentos, os Núcleos Regionais de Educação receberam uma lista de prioridades de atendimento. Nos Núcleos de Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco, o atendimento teve abordagens diferenciadas.

De acordo com a equipe da Educação Básica em Dois Vizinhos, os técnicos dividiram entre si as instituições que apresentavam menor índice do IDEB para *apadrinhar* a Escola. Segundo nos explicou a técnica responsável pela Formação Continuada do NRE, o termo significa uma aproximação intensa à Escola, acompanha e contribui na elaboração de ações que melhorem os resultados da aprendizagem.

Para a primeira visita, os técnicos solicitaram que se reunissem os professores, o Conselho Escolar, a APMF, o Grêmio Estudantil, equipe pedagógica e direção. Os técnicos apresentaram os índices da escola, e todos puderam discutir os problemas do ensino e da aprendizagem. Na segunda visita, o mesmo grupo deveria traçar ações de enfrentamento. Os registros dos encontros, problemas e ações é encaminhado à SEED para reverter em Formação Continuada ou em algum outro projeto que possibilite suporte/apoio às escolas.

O Núcleo de Pato Branco entende o PAD como um projeto que vai mostrar à SEED as fragilidades do processo de ensino e aprendizagem. O NRE havia realizado a primeira visita às escolas e faz a análise dos índices com a equipe pedagógica e direção. Segundo relatos da equipe de Educação Básica, um grande problema identificado é a desqualificação docente, a formação técnica e empobrecida que limita a prática pedagógica.

*Então, a gente está agora em pleno PAD, trabalhando muito pontualmente com algumas escolas. Não que a equipe pedagógica já não fizesse isso, mas agora temos outro direcionamento. A gente observa que, realmente, temos problemas de estrutura, problemas que passam pela intencionalidade do aluno, contexto social, contexto econômico, toda a realidade em torno da escola, que já é um discurso batido, mas que não é válido, famílias desestruturadas, aquela coisarada que vem da escola, de diferentes contextos. **Mas a gente percebe que, quando o professor é bem capacitado, bem, se já passou pela graduação, e especialização, a gente espera que seja capacitado, mas aí é que vem o nosso questionamento: qual a qualidade de nossa graduação? Começa aí. No nosso NRE, a maioria dos professores tem graduação e especialização, muitos com mestrado, mas a prática ainda é extremamente tradicional, onde se espera que o aluno seja perfeitininho, organizadinho, cheirosinho, e eu, professor, venho com todo o conhecimento e o aluno vai absorver aquilo de forma passiva e pronto (N6).***

Nesse sentido, o NRE compreende que o PAD pode identificar as fragilidades do professor e indicar as necessidades de intervenção, via Programa de Capacitação. O

Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão acredita que o PAD deve se desdobrar em Formação Continuada, já que *o objetivo do Programa é que as escolas percebam que o Núcleo não está se aproximando das Escolas para fiscalizar, e sim para refletir juntos e tentar melhorar, um apoio pedagógico.*

A *intencionalidade* e o comprometimento docente foram apontados como um dos elementos que interferem na melhoria da aprendizagem. A equipe pedagógica do NRE acredita que esses fatores, aliados à formação inicial precarizada e à *falta de domínio dos conteúdos específicos e pedagógicos*, são determinantes nos resultados da escola.

Notícias vinculadas ao PAD são publicadas no portal Dia a Dia Educação para socializar práticas de sucesso que surgiram pelo acompanhamento individualizado. As escolas fazem relatos da boa receptividade pelos professores, do potencial de superação dos índices através de ações integradas com os NREs e SEED.

O termo “adoção” reapareceu em algumas notícias referindo-se à relação que alguns professores se propuseram a estabelecer com alunos que não apresentavam o domínio dos conteúdos básicos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, para acompanhar e ajudar a estudar, em momentos que deveriam ser acordados entre eles.

“*O PAD nos levará à educação de excelência*” foi título de uma das publicações que manifestou a expectativa com relação à “parceira” estabelecida com os NREs e SEED na elaboração de ideias que melhorem os resultados da Escola.

Contrária a esta perspectiva, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP) posicionou-se criticamente com relação ao Plano de Ações Descentralizadas. Em matéria publicada em 16 de Outubro de 2013, o PAD foi analisado sob a ótica de um instrumento de desmonte pedagógico de caráter intervencionista <sup>59</sup>.

A APP assinala que o “desmonte pedagógico” está associado a uma proposta que instaura a lógica técnica burocrática, que vem se desenhando no estado do Paraná, desde 2011, com a discussão das expectativas de aprendizagem, tradução da teoria das habilidades e competências, a implantação do SAEP, da alteração da grade curricular em 2012 (aumento da carga horária para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática) e da Semana Pedagógica de 2013, quando se discutiram o planejamento

---

<sup>59</sup> Disponível em: <http://www.appsindicato.org.br/Include/Paginas/noticia.aspx?id=9358>. Acesso em Fevereiro/2014.

educacional e a avaliação, indicadores que deram origem ao atendimento personalizado às escolas com menor IDEB.

A interpretação do Sindicato é que o PAD estabelece um retrocesso à pedagogia das planilhas e dos resultados técnicos, do intervencionismo e da burocratização, já que as ações do estado persistem na elaboração de planejamento, supervisão, controle, mensuração de resultados e da eficiência. Pautar-se em diagnósticos quantitativos significa, segundo a APP Sindicato, desconsiderar os fatores internos e externos que interferem diretamente nas taxas de abandono, evasão e repetência, e, portanto, traduz uma visão reducionista sobre o sistema educacional.

Na mesma perspectiva, são criticadas as afirmações da SEED sobre o fortalecimento da gestão democrática e da autonomia das escolas sobre a ação pedagógica. A égide da SEED não se consolida como proteção e apoio às escolas, mas como meio de intervenção direta no Projeto Político Pedagógico, na ação docente e na função da equipe pedagógica e diretiva, já que as ações se limitam à melhoria da proficiência em leitura, interpretação de textos e resolução de problemas.

Por outro lado, esses aspectos se relacionam com os conteúdos cobrados na Prova Brasil/Saeb e incidem no cálculo do IDEB, o que justifica o cronograma e a priorização do atendimento às unidades com menores índices.

De fato, tais argumentos, remetem à construção de hipóteses que caracterizam o Plano de Ações Descentralizadas como uma ferramenta de intervenção direta na prática pedagógica das escolas, com intenções claras na elevação dos índices. Parece-nos que as Semanas Pedagógicas e o Formação em Ação, os materiais e conteúdos elaborados e disponibilizados não foram suficientemente eficientes e, por isso, o estado utiliza-se dessa estratégia, convocando uma grande equipe, formada pelos técnicos do Departamento de Educação Básica da Secretaria, e técnicos dos Núcleos Regionais de Educação para supervisionar, e “forçar” a escola a trabalhar nessa perspectiva.

Segundo a SEED, as visitas e acompanhamento das equipes dos NREs têm ampliado a gama de necessidades de formação continuada, sinalizando à Secretaria temas para futuras formações.

Em síntese, nesse capítulo, dedicamo-nos a apresentar e compreender os conteúdos e metodologias utilizadas nas Semanas Pedagógicas, Formação em Ação e o Programa de Ações Descentralizadas. Detalhamos seu processo de elaboração, organização e desenvolvimento, atentos aos pressupostos teóricos que fundamentam as modalidades de participação obrigatória, propostas pelo programa de formação continuada de professores da SEED/PR.

Preocupamo-nos em descrever o movimento que a Secretaria Estadual de Educação faz para, através dos eventos de capacitação, trabalhar com os professores e funcionários, estratégias que intervenham na “melhoria dos resultados do processo de ensino e aprendizagem”, especificamente, na elevação dos índices educacionais do estado (entendido como sinônimo de qualidade).

A revisão bibliográfica apresentou-nos um cenário histórico de submissão do estado do PR às políticas neoliberais e a adequação das reformas educacionais ao atendimento dos ditames do Banco Mundial, para colocar/manter o país em processo de desenvolvimento econômico. Tais resultados nos colocariam diante da situação em que o estado do PR se apresentava, com relação à formação continuada, até o período definido para a pesquisa.

No próximo capítulo apresentaremos nossa análise sobre o Programa de Capacitação, com base na estrutura e no desenvolvimento dos eventos de formação continuada realizados no período de 2011-2014 para tornar identificar e evidenciar a natureza e a perspectiva teórica que fundamentam a atual proposta de formação no estado do Paraná.

#### **4. PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DA SEED/PR (2011-2014): ASPECTOS POLÍTICOS E IDEOLÓGICOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Nos capítulos anteriores, apresentamos a fundamentação teórica orientadora de nossa análise sobre o processo de formação continuada; a constituição histórica do atual Programa de Capacitação dos professores da rede estadual de ensino do Paraná; e a caracterização dos eventos de participação obrigatória – Semana Pedagógica e Formação em Ação – e PAD, no período de 2011 a 2014, nosso objeto de estudo.

Neste capítulo, analisamos o Programa como síntese dos interesses políticos e ideológicos do Estado, em relação com o projeto social contemporâneo. Nessa análise, evidenciamos que os aspectos da natureza, composição dos materiais, estrutura e funcionamento do Programa de Capacitação configuram as estratégias que o Estado utiliza para educar os profissionais da educação, na perspectiva da manutenção da hegemonia.

A concepção de formação continuada que orienta a análise sustenta-se no pressuposto de que conhecer é apropriar-se da totalidade das determinações e relações que condicionam o objeto a ser conhecido (MARX, 2010). Tal referencial nos forneceu os instrumentos teóricos que nos permitiram olhar a realidade da formação continuada, tomando o conhecimento como categoria central.

Portanto, a finalidade deste capítulo é desvelar os fundamentos que constituem o Programa de Capacitação, mediante os quais o Estado define o tipo de profissional e de ensino que deseja formar, de acordo com a lógica requerida pelo sistema político e econômico em desenvolvimento, nesse caso, o neoliberal.

Também discutiremos as considerações dos gestores e professores com relação ao Programa de Capacitação e apontaremos proposições para um projeto contra-hegemônico de formação continuada.

##### **4.1 O Programa de Capacitação como elemento de disseminação dos interesses políticos e ideológicos do Estado**

O Programa de Capacitação da SEED/PR pode ser compreendido como síntese dos interesses políticos e ideológicos do Estado, em relação ao projeto social contemporâneo. A análise dos documentos com que se executa e dos dados coletados nos depoimentos demonstra que, em relação ao período de 2003 a 2010, houve um acirramento nos encaminhamentos da formação, em relação aos fundamentos do

sistema neoliberal.

O *controle e os mecanismos de intervenção*, a *busca pela eficiência e eficácia* e a *transferência de responsabilidades (descentralização e privatização)* são enfoques ditados pela lógica neoliberal para adequação às mudanças sociais e ideológicas em que se redefine o significado do público, da democracia e da participação social (CONTRERAS, 2012), introduzindo-se como referenciais do sistema educativo, de sua organização e de sua política.

Gramsci (2001) afirma que, ao Estado capitalista impõe-se a complexa tarefa de formar certo “homem coletivo”, ou seja, conformar técnica e eticamente as massas populares à sociabilidade burguesa. É nessa perspectiva que o pensador italiano assegura ser o papel do Estado educador: “criar novos e mais elevados” tipos de civilização, de adequar a civilização e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar novos tipos de humanidade.

Nessa direção, Neves (2005) nos alerta para uma movimentação do Estado capitalista que tende a organizar a escola em todos os níveis e modalidades de ensino e, nesse caso, a formação continuada, conforme a concepção de mundo da classe dominante e dirigente, adaptando-a às demandas do processo produtivo.

O alinhamento a essas orientações pode ser observado nos materiais e encaminhamentos do Programa de Capacitação e por meio de conceitos que revelam as perspectivas teóricas que o fundamentam, a partir das quais definimos as categorias para analisá-lo: *controle e mecanismos de intervenção*, *realidade (cotidiano)*, *gestão democrática*, *conhecimento*, *centralidade na aprendizagem e na avaliação técnica da formação continuada*.

Com base nessas categorias elaboramos um quadro demonstrativo dos princípios e enfoques presentes nos documentos oficiais do Programa de Capacitação:

## QUADRO 14. Programa de Capacitação: princípios e enfoques

Princípio	Enfoque
Controle e mecanismos de intervenção	<p>Processo de elaboração das formações realizado pela SEED/PR, execução realizada pela escola;</p> <p>O Estado controla e orienta o processo de formação de acordo com seus interesses, à escola cabe desenvolver um plano de ação que contemple e atendas as demandas;</p> <p>Todas as “elaborações” da escola devem ser encaminhadas à SEED dentro dos prazos estabelecidos em cronograma;</p> <p>Controle das estratégias e ações da escola, acompanhamento através do PAD pelos técnicos dos NREs.</p>
Realidade (cotidiano)	<p>Realidade é entendida como aparente e imediata, deslocada dos fatores sócio-históricos, isolamento do contexto global;</p> <p>A “realidade” (os índices) determina as ações da escola para enfrentamento e superação.</p>
Conhecimento	<p>Concepção pragmatista de conhecimento: imediato e utilitarista;</p> <p>Índices da escola caracterizam a finalidade do conhecimento;</p> <p>Esvaziamento teórico (recortes de textos, filmes, vídeos de motivação e encantamento pedagógico);</p> <p>Conhecimento limitado por roteiros, questionários e tempos estabelecidos para debate e elaboração do Plano de Ação (controle do que se “aprende”).</p>
Centralidade na aprendizagem	<p>Mudança de foco: do ensino para a aprendizagem</p> <p>Pedagogia das Competências e na resolução de problemas;</p> <p>Concepção de professor como agente de transformação – técnico/prático;</p> <p>Eficiência e eficácia;</p> <p>Foco na prática (praticismo), utilitarismo;</p> <p>Centralidade do processo nos índices e indicadores de qualidade;</p> <p>Supervalorização da prática e subordinação do conhecimento científico;</p> <p>Estímulo à troca de experiências, valorização de experiências pedagógicas “exitosas” via projetos de intervenção docente (baseadas na elevação os índices da escola);</p> <p>Ênfase no mérito pessoal.</p>
Gestão Democrática	<p>Níveis de descentralização e privatização do ensino: atribui a responsabilidade de elevação dos índices (“<i>melhoria da qualidade da educação</i>”) à comunidade escolar;</p> <p>Trabalha com a estratégia de criação de consenso, direção cultural e política (desenvolvimento do senso de responsabilidade social sobre o sucesso escola);</p> <p>Plano de ação participativo (instrumento definido pela SEED), decisões atribuídas à escola;</p> <p>Tomada de “decisão” por parte da comunidade escolar (impressão de adesão espontânea num processo totalmente controlado pela SEED).</p>
Avaliação técnica da Formação	<p>Modelo de avaliação atua como produto de legitimação do consenso neoliberal nos trabalhadores;</p> <p>Processo de avaliação baseado na satisfação emocional e psicológica (se gostou do tema, se foi bem desenvolvido pela equipe, se o material e os recursos foram adequados, se é útil para a prática docente etc.);</p> <p>Não se avalia criticamente a formação, no sentido da filosofia da práxis.</p>

Fonte: Elaboração própria com base nos documentos das Semanas Pedagógicas e Formação em Ação (2011-2014).

Como observamos, existe uma série de princípios que, articulados, propiciam o desenvolvimento de um processo de formação continuada marcado pela alienação, que não permite aos professores apropriarem-se criticamente dos conhecimentos científicos, filosóficos, políticos, culturais, sociais necessários à emancipação e à realização de uma prática docente autônoma, que atue na transformação social.

Nessa perspectiva, tomamos as categorias empíricas (produzidas com base nos dados) para análise dos fundamentos do Programa de Capacitação de professores da SEED/PR, em relação ao projeto político contemporâneo.

## **Controle e mecanismos de intervenção**

O Programa de Capacitação, da forma como se apresenta, coloca-se como um verdadeiro dogma, elaborado e controlado pelo Estado. Observamos que os cronogramas ocupam-se de investir em “atividades” que preenchem o tempo integral disponível à formação. O prazo estipulado para leitura e debate, aliado aos direcionamentos dos questionários, limita a análise dos grupos aos aspectos e elementos do processo educacional elencado pela SEED. Soma-se a isso a regulamentação do processo de gerenciamento na elaboração dos Planos de Ação, por meio de instrumentos e dimensões que devem ser atendidas pelas escolas. As estratégias de intervenção são submetidas à aprovação dos departamentos relacionados, em prazos estabelecidos e controlados pela Secretaria.

Segundo Gentili (1998, p. 74), o controle exercido pelo Estado na formação continuada dos professores situa-se no processo de transferência de responsabilidades e vincula-se às políticas de descentralização da escola pública, ao delegar obrigações públicas às organizações ou entidades privadas.

Nessa direção, Contreras (2012, p. 259), ao estudar a descentralização administrativa das escolas, afirma que esse conceito, aliado ao de autonomia, é utilizado de forma ambígua e, fundamentalmente, contraditória para fundamentar as mudanças propostas na descentralização do currículo associada à autonomia de escolas e professores. A concepção de autonomia e participação que orienta os materiais de formação difere da concepção da perspectiva histórico cultural, pois situam esses pressupostos na estratégia de transferir a responsabilidade pelo processo e sucesso do sistema educacional à escola, às instâncias colegiadas e às famílias.

Nesse sentido, ao analisar a estrutura e o funcionamento das formas e níveis de privatização, Gentili (1998), marca os pressupostos que, a nosso ver, orientam o desenvolvimento do Programa de Capacitação da SEED/PR. Ao transferir as responsabilidades pelo atendimento às demandas da escola e dos alunos, o Estado afasta-se dos seus compromissos como mantenedor do ensino público, ao mesmo tempo em que mantém o poder decisório das diretrizes (objetivos e resultados) para a formação continuada dos professores.

Brezinski (2008) entende que modelos de formação continuada que apresentam essa conjuntura são internamente ligados a um projeto de sociedade inscrito sob uma determinada concepção de economia de mercado, baseada na ideologia neoliberal. A

autora, afirma que esse projeto social propunha a cultura de formação de professores fundamentada na produção de saberes instrumentais e utilitários para a preparação de mão de obra exigida pelo sistema capitalista.

Para esse sistema, a perspectiva da racionalidade prática e pedagogia das competências constituem o eixo fundamental da formação de professores, o que justifica o controle dos objetivos e resultados do processo educacional e a transferência dos meios e estratégias à escola e aos professores.

Dessa forma, o Estado educador condiciona a formação dos professores aos interesses políticos e ideológicos, para a manutenção da hegemonia burguesa e atua diretamente na formação da consciência do professor. Ao determinar o campo de “estudos” e de “análise”, a SEED define o campo de interferência pedagógica, entendido como necessário à superação dos baixos índices educacionais.

Assim, ao situar a problemática da formação continuada nos resultados de aproveitamento escolar, instrumentalizar e delegar à comunidade escolar a construção de planos estratégicos para a superação dos índices, o Estado instaura, no âmbito escolar, processos de descentralização e privatização do ensino.

Outro aspecto característico da privatização e dos interesses políticos e ideológicos relaciona-se à ênfase dada pela SEED na orientação dos Planos de Ação para o atendimento às diferentes necessidades e contextos sociais e culturais. Para Contreras (2012), a descentralização do currículo sustenta-se, ideologicamente, no argumento de que o currículo não pode ser planejado de forma única, já que a sociedade é diversa. O autor afirma que orientações dessa origem pretendem sugerir à escola e aos professores que compreendam e atendam as especificidades do ensino e da aprendizagem, mediante a diversidade de sujeitos que compõem o contexto. Em outras palavras: cabe à escola ensinar diferente para os diferentes, adaptar o conteúdo, a metodologia e a avaliação, de acordo com as necessidades de cada aluno.

Contudo, o autor, a partir de uma leitura crítica do processo de descentralização curricular, alerta-nos para duas possibilidades de interpretação: a) admitir que o currículo reformulado localmente suponha o reconhecimento do papel de mediação das escolas e dos professores em sua concretização e desenvolvimento; b) responsabilizar a escola e os professores pela sua realização, induzindo o coletivo a adequar o currículo de forma a adotá-lo como seu (CONTRERAS, 2012).

A perspectiva histórico-cultural entende a mediação como um elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Nela (a mediação), localiza-se a base da função docente, através da qual, apropriamo-nos do conhecimento produzido

histórica e socialmente, por meio de instrumentos e signos produzidos culturalmente (MARX, 2010).

Contudo, os dados da pesquisa revelam-se contraditórios a essa perspectiva, uma vez que a SEED determina às escolas que elaborem seu Plano de Ação com *autonomia* para atendimento à diversidade e às demandas próprias do contexto escolar de forma eficaz, porém, não considera as condições concretas para sua efetivação. Nesse sentido, fica clara a ideia de autonomia curricular associada à noção de autonomia da escola, no sentido de as escolas e os professores assumirem para si a responsabilidade de adaptação adequada à diversidade.

Assim, o sentido da descentralização não compreende a necessidade de que é preciso interpretar e flexibilizar o currículo ao contexto, sem perder os propósitos formativos da escola. A intenção é responsabilizar a escola e os professores pelo sucesso no seu desenvolvimento, um princípio relacionado aos interesses políticos e ideológicos do Estado.

[...] a descentralização é produto de uma determinada visão ideológica de que o currículo sempre deve ser interpretado para poder adaptá-lo às circunstâncias concretas do ensino. A adaptação do currículo é o reconhecimento de que vivemos em uma sociedade plural, com características e necessidades diferentes, mas também com aspirações e interesses variados. [...] Não estamos apenas diante da necessidade de que os professores adaptem o currículo como forma de assumi-lo e torná-lo seu. Além disso, estamos ante uma exigência de que a adaptação ou a concretização se faça em função da aceitação da diversidade social e pessoal. A mensagem é ideológica e não só técnica, porque junto com a adequação necessária de uma prescrição, que necessita ser interpretada, nos deparamos com um pedido expresso de que os docentes desenvolvam o currículo para a diversidade (CONTRERAS, 2012, p. 262).

Note-se que a descentralização curricular supõe, não apenas que a escola e os professores assumam o ensino na perspectiva da diversidade, mas que atue como estratégia para naturalizar um processo histórico de composição social opressor e marginalizador. Para isso, definem-se encaminhamentos sobre os quais a escola deve trabalhar para desenvolver seus projetos e melhorar seus resultados.

### **Realidade (cotidiano)**

Sistematicamente, a pauta de desenvolvimento das atividades de formação sustenta-se na análise dos índices do estado e das escolas. A análise da “realidade” (dos índices) é o elemento propulsor dos estudos, debates e das estratégias de intervenção, o

que demarca uma perspectiva de conhecimento pragmática e utilitarista.

O conceito que orienta os materiais das Semanas Pedagógicas e Formação em Ação situa a realidade nos índices educacionais e desloca os resultados do processo de ensino e aprendizagem dos condicionantes externos que os determinam. A realidade, neste caso, é concebida como uma manifestação imediata, parcial e aparente e, portanto, segundo Marx (2010), mais esconde do que revela a verdade sobre o objeto.

Nesse sentido, a perspectiva marxista, contrapõe-se a essa concepção. Em Marx (2010), a realidade é concebida como síntese de múltiplas determinações, um processo que não se revela diretamente. Segundo o autor, para conhecê-la, é necessário entender a estrutura e a dinâmica que a colocam em movimento. O conhecimento dessas determinações possibilita que o sujeito compreenda a realidade como processo histórico, aproprie-se da sua lógica interna e dos seus fundamentos essenciais. Conhecer a realidade é superar um nível de conhecimento superficial, fundamentado em representações confusas e desconectadas para um conhecimento das relações. Na perspectiva materialista dialética do conhecimento, esse processo tem como objetivo chegar à síntese, o que significa conhecer a realidade em sua totalidade de determinações e relações.

Para Kosik (1976), conhecer a realidade exige a compreensão da estrutura interna que a põe em movimento. Nesse processo, há uma evolução do pensamento, que parte da realidade aparente (representação), para atingir a compreensão da complexidade dos elementos que a determinam (conceito). Nas palavras do autor:

A distinção entre a representação e o conceito, entre o mundo da aparência e o mundo da realidade, entre a práxis utilitária cotidiana dos homens e a práxis revolucionária da humanidade ou, numa palavra, a “*cisão do único*”, é o modo pelo qual o pensamento capta a “*coisa em si*”. A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “*coisa em si*” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns. O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de *destruir* a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia. O pensamento da pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência (KOSIK, 1976, p.15-16).

Nessa perspectiva, ao atrelar, sistematicamente, a realidade aos índices educacionais do estado, a SEED nega ao professor o conhecimento da essência da

realidade. Ao limitar a análise da realidade aos resultados da aprendizagem, a SEED afasta o objeto (processo de ensino e aprendizagem) das dimensões históricas, políticas, econômicas, sociais e culturais que o constituem, o que impede que seus objetivos alcancem a realidade concreta do trabalho docente.

Na concepção materialista dialética, a crítica à realidade é entendida como um todo complexo e, portanto, nega a perspectiva de realidade concebida pela SEED, pela qual a análise se volta apenas à manifestação do real, em detrimento ao princípio dialético de que um fato só pode ser compreensível em seu contexto e como um todo. Nesse sentido, Kosik (1976, p. 44) considera que a compreensão do fato como um todo é determinado pela concepção total da realidade social.

Para o materialismo a realidade social pode ser conhecida na sua concreticidade (totalidade) quando se descobre a natureza da realidade social, se elimina a sua pseudoconcreticidade, se conhece a realidade social como unidade dialética de base, de super-estrutura, e o homem como sujeito objetivo, histórico-social.

Esse entendimento remete à questão fundamental para se alcançar a concepção de realidade como uma totalidade concreta, ao questionamento sobre “o que é a realidade social?” Segundo o autor, no indagar sobre o que é realidade social, e verificar como ela é criada está contida uma concepção revolucionária da sociedade e do homem.

É nesse sentido que criticamos a concepção de realidade adotada nos materiais que orientam o desenvolvimento do Programa de Capacitação. Ao indicar parte da realidade, a SEED restringe a análise dos sujeitos ao que está visível e imediato e nega a composição do fato na sua historicidade e complexidade. Ou seja, o processo de análise impede que o fato seja entendido como uma totalidade rica em determinações e relações diversas.

Para melhor compreender a realidade como totalidade concreta, recorremos a Marx (1987) que, ao referir-se ao processo de análise que sintetiza a realidade como todo complexo e de relações diversas, afirma:

Quando estudamos um dado país do ponto de vista da Economia Política, começamos por sua população, sua divisão em classes, sua repartição entre cidades e campos, na orla marítima; os diferentes ramos da produção, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias etc. Parece que o correto é começar pelo real e pelo concreto, que são a pressuposição prévia e efetiva; assim, em Economia, por exemplo, começar-se ia pela população, que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo. No entanto, graças a uma observação mais atenta, tomamos conhecimento de que isso é falso. A população é uma abstração, se desprezamos, por exemplo, as classes que a compõem. Por seu lado, estas classes são uma palavra vazia de sentido se ignoramos os

elementos em que repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital, etc. Esses supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços, etc. O capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço, etc., não é nada. Assim, se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos determinações as mais simples. Chegamos a este ponto, teríamos que voltar a fazer a viagem do modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não com uma representação caótica de um todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas. O primeiro constitui o caminho que foi historicamente seguido pela nascente da economia. Os economistas do século XVII, por exemplo, começaram sempre pelo todo vivo: a população, a nação, o Estado, vários Estados, etc; mas terminam sempre por descobrir, por meio da análise, certo número de relações gerais abstratas que são determinantes, tais como a divisão do trabalho, o dinheiro, o valor, etc. Estes elementos isolados, tal como trabalho, divisão do trabalho, necessidade, valor de troca, até o Estado, a troca entre as nações e o mercado mundial. O último método é manifestamente o método cientificamente exato. O concreto é o concreto pensado porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado e não como ponto de partida efetiva e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena valoriza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem a reprodução do concreto por meio do pensamento. Por isso é que Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se sintetiza em si, se aprofunda em si, e se move por si mesmo; enquanto que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado (MARX, 1987, p. 16-17).

Essa concepção riquíssima de significado permite-nos afirmar que o método de análise da realidade proposto pela SEED parte das determinações abstratas, no caso dos índices educacionais. A análise da realidade, nessa perspectiva, não considera *quem* são os alunos, o *contexto social, econômico e cultural* em que estão inseridos, as *condições concretas* de ensino e aprendizagem, a *formação* do professor, a *metodologia* de ensino, quais *conhecimentos* estão sendo avaliados pelo Estado, quais as *relações* desses conhecimentos com a política e a economia, quais os *interesses* do Estado nas avaliações externas, quais *intencionalidades* determinam os conhecimento ensinados/avaliados, qual o *sentido* das avaliações externas para a escola, para os professores e para os alunos, dentre outros aspectos que elevam o pensamento caótico ao concreto pensado.

Enfim, ao analisar o fato, os professores têm de investigar todas as relações que

o determinam para, de posse de conhecimento crítico, elaborar ações que permitem interferir na realidade para sua transformação.

## **Conhecimento**

Com base no que apresentamos em relação ao conceito de realidade há, portanto, a necessidade de compreender o sentido do conhecimento na formação continuada de professores, inserido concretamente no contexto do trabalho docente. A formação crítica (nível elevado de consciência que supera a manifestação aparente do fenômeno) que defendemos como necessária ao desenvolvimento profissional e à atuação docente deve promover conhecimentos que permitam aos professores compreender o sentido do seu trabalho no mundo e imprimir um movimento de apropriação teórico-prática em que o sujeito se transforme e seja capaz de contribuir para a transformação da sociedade.

A finalidade do conhecimento, nesta perspectiva, é de mediação entre sujeito e objeto ao fornecer condições de apreender o movimento do real para nele intervir. Assim, os conteúdos das formações continuadas não podem caracterizar-se com um fim em si mesmo (índices educacionais), mas exercer papel a fim de superar a alienação histórica que permeia o processo de conhecimento.

Em Kosik (1976), esse processo só é possível pelo pensamento dialético. O autor entende que pela dialética se distinguem os graus de conhecimento da realidade: representação e a “coisa em si” (essência).

A dialética não considera os produtos fixados, as configurações e os objetos, todo o conjunto do mundo material reificado, como algo originário e independente. Do mesmo modo como assim não considera o mundo das representações e do pensamento comum, não os aceita sob o seu aspecto imediato: submete-os a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da práxis social da humanidade (KOSIK, 1976, p.17).

Na concepção apresentada pelo autor, o conhecimento não se restringe a um aspecto da realidade. Ao contrário, se dá pelo esforço intelectual para compreender as relações que determinam a forma como o fenômeno se manifesta. Em Marx (2010), esse processo é fundamental para que o sujeito seja capaz de mobilizar o máximo de conhecimentos, criticá-los e analisá-los em seu processo de desenvolvimento para descobrir suas relações e conexões.

Nisso consiste, de acordo com Marx (1985, p. 109), o movimento dialético. A

coexistência de dois lados contraditórios (representação e essência) produz um novo conceito, uma nova categoria, o conhecimento. Kosik (1976), fundamentado em Marx, afirma que o rompimento do pensamento abstrato (situado na representação do real) para o pensamento complexo (quando se atinge a essência) sobre o fenômeno, se dá mediante o conhecimento da ciência e da filosofia. Para ele, é somente o pensamento científico-filosófico que possibilita essa transformação do pensar e a realização da práxis revolucionária.

Assim entendido, podemos afirmar que o Programa de Capacitação nega a apropriação teórico-prática, tendo em vista que os “estudos e atividades” propostas não ultrapassam o nível da aparência imediata e, portanto, não possibilitam a realização da práxis revolucionária. Os subsídios teóricos remetem à análise da realidade de forma parcial (índices). Os textos, as vídeo-aulas, as discussões limitam-se a “compreender” o objeto apenas sob um determinado aspecto, geralmente, aquele que se relaciona, diretamente, à ação docente.

Há elementos da ciência nas proposições de estudo da SEED (autores das perspectivas críticas são utilizados nos materiais de formação), porém, não constituídos nas relações que estabelecem com as dimensões sociais, políticas, econômicas que perpassam o processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, a práxis utilitária (saberes voltados ao praticismo) explica o sentido das proposições de estudo dos eventos de formação continuada da SEED/PR, sobrepondo a prática em relação aos conhecimentos científicos e filosóficos.

### **Centralidade na aprendizagem**

Os materiais analisados e os dados coletados nos depoimentos situam a aprendizagem como eixo central do processo de formação continuada. Os fundamentos da epistemologia da prática permitem-nos situar a ação docente como elemento fundante no Programa de Capacitação de professores da SEED/PR, com foco na Pedagogia das Competências e na formação técnico-prática.

A ênfase na sala de aula, nos aspectos metodológicos, na descentralização do currículo, na “autonomia<sup>60</sup>” do professor, no atendimento à diversidade social, na realização de oficinas, nos projetos de intervenção, na socialização de boas práticas (ou práticas pedagógicas exitosas) caracteriza a formação do professor como profissional

---

<sup>60</sup> Autonomia, nessa perspectiva, corresponde a atitude responsiva do professor perante os problemas do processo de ensino e aprendizagem.

com **competências técnicas** para atuar na **resolução dos problemas do cotidiano escolar**.

De acordo com Pimenta (2005), a centralidade na formação do professor com base nas competências técnicas revela interesses políticos e ideológicos. Conceber o professor como “sujeito” da sua prática, com autonomia e competência para a resolução dos problemas favorece a criação de um consenso ideológico quanto às qualificações do trabalhador para as novas exigências do capitalismo. A autora considera que o conceito de competências tem substituído, no cenário das políticas oficiais de formação continuada, a concepção de conhecimento que, em sua concepção, deve sustentar os processos de formação de professores. **Competência restringe-se aos saberes da prática, aos saberes técnicos, e relacionam-se à utilidade imediata do “conhecimento”**.

Nesse sentido, a autora questiona criticamente a Pedagogia das Competências e afirma que essa configuração pode anunciar um novo tecnicismo, entendido como um aperfeiçoamento do positivismo (controle e avaliação) e, por conseguinte, a serviço do capitalismo (PIMENTA, 2005, p. 42).

Nessa perspectiva, a busca pela eficiência e a eficácia constituem-se como finalidade da formação continuada em relação aos índices educacionais do estado. De acordo com a abordagem marxista, para além das características técnicas, o trabalho docente torna-se um processo marcado pela *alienação*. Isso significa que a finalidade do Programa define, também, os objetivos da formação e, por conseguinte, impossibilita que o trabalhador exerça domínio sobre o processo e sobre o produto do seu trabalho.

Em outras palavras, ao determinar os índices educacionais, a SEED situa-os como finalidade da ação docente e exclui o professor da tomada de decisões e, portanto, do **sentido da sua atividade** (profissionalismo).

Leontiev (2004), fundamentado na perspectiva marxista, em estudo realizado sobre o Desenvolvimento do Psiquismo e a Teoria da Atividade, no capítulo que analisa o aparecimento da consciência humana, entende que essa separação entre o processo, produto e trabalho/trabalhador configura-se como uma relação que não eleva o psiquismo humano. Ou seja, se não há tomada de consciência das relações concretas que condicionam a existência do fenômeno, o sujeito permanece orientado sob a perspectiva da realidade objetiva, imediata, aparente.

Sob este ângulo, o autor analisa a estrutura fundamental da atividade (trabalho) de um indivíduo colocado nas condições do trabalho coletivo e afirma que, ao realizar uma atividade de um trabalho, o sujeito a realiza para satisfazer uma necessidade sua.

Vejam os exemplos apresentados pelo autor:

Assim, a atividade do batedor que participa na caçada coletiva primitiva é estimulada pela necessidade de se alimentar ou talvez de se vestir com a pele do animal. Mas para que está diretamente orientada esta atividade? Pode ser, por exemplo, assustar a caça e orientá-la na direção de outros caçadores que estão à espreita. É propriamente isso que deve ser o resultado da atividade do caçador. Ela para aí; os outros caçadores fazem o resto. É evidente que este resultado (assustar a caça) não acarreta por si mesmo e não poderia acarretar a satisfação da necessidade de alimento, de vestuário etc., que o batedor sente. Assim, aquilo para que estão orientados os seus processos de atividade não coincide com o seu motivo; os dois estão separados. Chamaremos ações aos processos em que o objeto e o motivo não coincidem, podemos dizer, por exemplo, que a caçada é a atividade do batedor, e o fato de levantar a caça é a sua ação (LEONTIEV, 2004, p. 82).

A ação, segundo o autor, é concebida como a separação do objeto da atividade e do seu motivo. A ação, neste caso, é sempre orientada pelo processo coletivo, não se encerra em si mesma. O produto do processo do coletivo, que atende a uma necessidade coletiva, é que responde à satisfação do indivíduo particular.

[...] a separação entre o motivo e o objeto da atividade individual é o resultado do parcelamento em diferentes operações de uma atividade complexa, inicialmente polifásica, mas única. Essas diversas operações, absorvendo doravante todo o conteúdo de uma dada atividade do indivíduo, transforma-se para ele em ações independentes, continuando bem entendido a não ser senão um só dos numerosos elos do processo global do trabalho coletivo (LEONTIEV, 2004, p. 83).

A separação entre os motivos e objetivos apresenta-se no Programa de Capacitação de professores, na definição dos índices educacionais do estado como orientador das *ações* da formação continuada e do trabalho do professor, entendido como elemento central para atingir os objetivos.

Outro aspecto referente à certificação como finalidade da participação nos “eventos” de formação continuada. Segundo Canário (2000, p. 71), essa dimensão submete a formação continuada aos avanços na carreira e articula, diretamente, o “consumo da formação e a progressão”. Com base nos princípios da atividade propostos por Leontiev (2004), essa forma de articulação entre a formação e plano de carreira contribuiu para que o motivo (a origem) separe-se da finalidade do objeto e a torne vazia de sentido. Dessa maneira, a formação não ultrapassa os limites burocráticos das modalidades formais de formação de professores.

Leontiev (2004, p. 85) entende que a decomposição de uma ação supõe que o sujeito tenha possibilidade de compreender a relação que existe entre o motivo (gerador

da atividade) e o objetivo (finalidade da ação). Contudo, quando o sujeito não tem consciência dessa relação, a ação torna-se vazia de sentido. Na formação continuada, torna-se evidente que a ação só é possível desde que os sujeitos reflitam criticamente, apropriem-se das relações que determinam o motivo e o objetivo da atividade educativa. Assim entendido, as ações atribuem sentido ao objeto, caso contrário, a ação torna-se desprovida de sentido. Dessa forma, segundo o autor, a apropriação pelo sujeito, dos motivos e objetivos, condiciona a orientação e a realização da atividade.

A partir dessas considerações, podemos dizer a atividade docente necessita que os professores descubram o sentido das suas ações e tomem *consciência* dele, para que seja possível objetivá-las na prática cotidiana.

Diante disso, identificamos como fundamentos do Programa de Capacitação, no período de 2011-2014, a epistemologia da prática e a formação de competências profissionais técnicas para a resolução dos problemas na realização da atividade docente, no processo de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva reflete as mudanças ideológicas pretendidas e redefine suas estratégias de intervenção e controle sobre o processo formativo, tornando a prática docente desprovida de sentido, na perspectiva do que Marx (2010) denomina como trabalho alienado.

Diante disso, a apropriação da concepção de *atividade de ensino e ação docente* pode produzir um processo de *mediação crítica* no âmbito do ensino. Pela mediação, o professor promove um processo de rompimento dos conhecimentos fundamentados na prática social precária para um nível mais elevado, momento em que são superadas, por contradição, as compreensões do senso comum para o conhecimento científico. Dessa forma, a centralidade do ensino não está no professor, mas, nas condições concretas (múltiplas determinações) de realização do ensino e de aprendizagem.

### **Gestão democrática**

A SEED, através dos materiais das Semanas Pedagógicas atribui à comunidade escolar (gestores, professores, funcionários administrativos, conselho Escolar, APMF, Grêmios Estudantis) a responsabilidade de desenvolver o processo educativo, de acordo com as necessidades de cada unidade.

A orientação da Secretaria é a de que as escolas apresentem ao grupo de professores e funcionários, Conselho Escolar, APMF e Grêmios Estudantis tabelas que explicitem os resultados de aproveitamento escolar, comparando os índices e promovendo um debate em torno dos avanços e desafios da escola, em relação à

melhoria da suposta qualidade de ensino e aprendizagem.

Nessa conjuntura, a expressão gestão democrática e a autonomia foram intensamente utilizadas como estratégias para dimensionar as ações que devem ser “pensadas” e “geridas” pela escola.

Essas expressões assumem diferentes concepções de acordo com a perspectiva teórica adotada. Nesse sentido, a epistemologia da prática, abordagem que, a nosso ver, fundamenta o Programa, assume esses conceitos como estratégia de descentralização e privatização do ensino público.

Os documentos analisados revelam que, nesse período, 2011 a 2014, as estratégias de privatização vinculam-se à delegação de responsabilidades governamentais à escola, às famílias e/ou entidades privadas, e reduz sua participação como agente central. Tomemos como exemplo um caso apresentado por Gentili (1998, p. 81) de mecanismo de privatização: *o apadrinhamento de escolas*.

O fundamento desse mecanismo reside na estratégia de transferir determinadas responsabilidades de investimento e desenvolvimento a agentes (indivíduos ou instituições privadas) que, como *padrinhos*, passem a contribuir em algum segmento da escola, geralmente destinados à infraestrutura e equipamento.

O patrocínio pedagógico (*apadrinhamento*) funciona como uma fonte alternativa de recursos, financeiros ou humanos, para o desenvolvimento de programas destinados ao atendimento de determinados projetos, geralmente voltados aos filhos da classe trabalhadora. As parcerias entre Estado e iniciativa privada permitem, cada vez mais, que o primeiro se afaste ou mesmo abandone a responsabilidade governamental no campo educacional, na perspectiva do Estado mínimo (GENTILI, 1998).

Com base nisso, a SEED/PR, através do PAD, utiliza o mecanismo de *apadrinhamento* como estratégia de acompanhamento e assessoramento pedagógico individualizado, intensivo e permanente para reduzir as taxas apresentadas pelos indicadores das avaliações externas, conforme relatos de uma integrante da equipe pedagógica do NRE.

*Os técnicos dividiram entre si as instituições que apresentavam menor índice do IDEB para apadrinhar a Escola, acompanhando e contribuindo na elaboração de ações que melhorem os resultados da aprendizagem (N3).*

O apadrinhamento permite e estimula que as escolas busquem formas alternativas que interfiram na “melhoria” dos resultados educacionais, apoiado no discurso da gestão democrática, da mobilização das comunidades escolares e do envolvimento de todas as instâncias de gestão da rede, estabeleçam parcerias com o

sistema privado.

De acordo com Gentili (1998, p. 72), ao privatizar a escola pública, o Estado neoliberal nega o direito à educação das maiorias e aprofunda os mecanismos históricos de exclusão social aos quais estão submetidos os setores populares. Essa questão foi anunciada pela APP Sindicato, ao referir-se ao PAD como uma estratégia de desmonte pedagógico, que visa a instaurar a lógica burocrática no sistema de ensino público paranaense. Por essa lógica, as ações do Estado concentram-se na elaboração de planejamento, supervisão, controle, mensuração de resultados e da eficiência e, portanto, traduz uma interpretação reducionista sobre o sistema educacional.

Na mesma direção, a APP Sindicato critica os encaminhamentos da SEED sobre o fortalecimento da gestão democrática e da autonomia das escolas sobre a ação pedagógica, sob o argumento de que o movimento não se consolida como proteção e apoio às escolas. Pelo contrário, caracteriza-se mais estratégia de intervenção direta no PPP, já que as ações se limitam à melhoria da proficiência em leitura, interpretação de textos e resolução de problemas, na lógica do sistema neoliberal.

Nesse sentido, Contreras alerta-nos de que as políticas públicas sustentadas no conceito de autonomia trabalham na perspectiva de construir um consenso ideológico a partir dos interesses da classe dominante e da manutenção da hegemonia. Interessam-lhes

Que cada escola assuma “autonomamente” a responsabilidade de seu próprio projeto educacional tem sua tradução prática no assumir tal responsabilidade perante a “sociedade”, entendendo-se, neste caso, as famílias concretas que buscam as escolas concretas. [...] a devolução é entendida como entrega, aos atores concretos (as escolas específicas e as famílias envolvidas em cada uma delas), da responsabilidade pelos efeitos de suas escolhas. Efeitos que, entretanto, por vezes só podem ser entendidos em sua dimensão sociológica, cultural e política, e não só na dimensão particular em que se tomam estas decisões (CONTRERAS, 2012, p. 265).

Diante disso, os Planos de Ação e o gerenciamento das dimensões, não somente expressam o controle da SEED sobre os objetivos e finalidades do processo educacional, mas, também, revelam-se como estratégias de descentralização e privatização e, sobretudo, como elemento de construção e difusão da ideologia burguesa para manutenção do poder político e econômico da classe dominante.

### **Avaliação técnica da Formação**

Na mesma perspectiva da gestão democrática e autonomia, a avaliação assume

uma função na formação do consenso ideológico dos trabalhadores da educação. Realizada de forma mecânica e baseada em aspectos emocionais e psicológicos, os participantes respondem a um questionário na web, na forma de ( ) sim ou ( ) não, para avaliar o grau de satisfação quanto ao evento realizado.

A avaliação crítica do conhecimento no sentido da filosofia da práxis não se realiza no processo de formação continuada desenvolvido no Programa de Capacitação. Entendemos que, pelo método materialista dialético, o processo de avaliação deveria promover uma dinâmica que permitisse que os participantes sistematizassem um mecanismo de “verificação” da apropriação do conhecimento. Isso significa produzir uma forma de expressar como um determinado objeto (que pode ser uma necessidade formativa do grupo) tornou-se objeto de estudo, passou pelo processo de desequilíbrio/contradição, de mediação e de reelaboração ou síntese. Essa nova elaboração deve, necessariamente, apreender o objeto em suas múltiplas determinações, mediante as relações internas e externas, para atingir a compreensão da sua essência (KOSIK, 1976).

Em síntese, identificamos a epistemologia da prática como fundamento dos documentos e materiais disponibilizados para no Programa de Capacitação da SEED/PR. Indicamos a ênfase na formação continuada com base na pedagogia das competências e a intenção do Estado na formação de um profissional prático-reflexivo. Essas dimensões materializam-se numa concepção claramente técnica de formação continuada de professores, conforme se observa na Resolução 2007/2005, que orienta o desenvolvimento do programa e apresenta os pressupostos teóricos adotados para a formação continuada dos professores.

Art. 3º - O Programa de Capacitação objetiva contribuir para a qualificação dos profissionais da educação focada na prática de ensino, no princípio da ação-reflexão-ação e compreende Aperfeiçoamento e Atualização.

O documento baseia-se numa concepção de formação orientada pela construção de competências, pelas quais se espera que o professor domine os conhecimentos específicos de sua disciplina e saiba mobilizá-los em seu trabalho (Pedagogia das Competências), para interferir nos problemas que possam surgir durante o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, na resolução dos problemas.

Nesse processo, tornou-se muito claro o acirramento dos elementos da política neoliberal no campo da formação continuada e no ensino público no estado do Paraná. Durante os quatro anos, o governo estadual lançou mão de estratégias que pretendiam reduzir a sua intervenção financeira e instituir na escola a cultura de autonomia e

responsabilidade pela elevação nos índices educacionais, o que, na perspectiva do Estado, expressa aumento no nível da qualidade da educação.

A partir dessa configuração, analisaremos a seguir as considerações dos gestores e professores quanto ao Programa de Capacitação e as expectativas com relação à formação continuada.

#### **4.2 Considerações dos professores e dos gestores das escolas frente ao Programa de Capacitação da SEED/**

As reflexões até aqui desenvolvidas em torno dos fundamentos do Programa de Capacitação, em relação ao projeto político social contemporâneo, remetem à concepção da formação continuada como um processo de conhecimento pautado no modelo da racionalidade prática. Tal modelo pressupõe uma relação mecânica entre sujeito e objeto e, portanto, de separação entre os motivos e as finalidades da prática docente, o que provoca o esvaziamento de sentido no trabalho do professor.

A superação desse modelo, de acordo com Marx, só é possível pela análise dialética. Essa perspectiva entende que o conhecimento não se reduz a um objeto de simples compreensão. Ao contrário, só chegamos à essência do objeto quando desvelamos a complexidade das relações que o determinam.

Nesse sentido, buscamos analisar os depoimentos dos sujeitos profissionais da escola, diretores, pedagogos e professores, na tentativa de compreender, mediante as categorias definidas pelo campo da pesquisa, a concepção dos professores com relação ao Programa de Capacitação.

Na perspectiva teórica que nos orienta, assumimos a categoria da totalidade como pressuposto de análise e fundamento da concepção de conhecimento. Nesse estudo, a categoria totalidade foi utilizada como critério na definição dos professores como sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, entendemos que não poderíamos compreender nosso objeto como um todo estruturado, sem considerarmos as concepções dos professores sobre o processo de formação continuada, ao qual estão submetidos como trabalhadores da educação, vinculados a SEED/PR.

*A relação com o conhecimento, as estratégias de controle e intervenção, a centralidade na aprendizagem, a formação de competências para a resolução dos problemas* são aspectos que revelam como o Estado atua na formação da consciência e do consenso, a partir da ideologia dominante.

As estratégias de descentralização e privatização do ensino público constituem-

se como ferramentas do capital, eficazes na educação da classe trabalhadora (GENTILI, 1998). Conforme destacamos, o sistema neoliberal, ao apropriar-se dos conceitos de autonomia e gestão democrática, pretende conduzir a um processo de acomodação, por parte dos professores e gestores, de concepções e práticas que permitem, historicamente, a manutenção do poder hegemônico burguês. Contudo, os depoimentos dos sujeitos da pesquisa revelam elementos de resistência à perspectiva desenvolvida pelo Programa e expressam a defesa por um projeto de formação continuada que tenha o conhecimento crítico como elemento fundamental do processo.

*O maior objetivo é que a formação continuada **chegue ao aluno, para melhorar a qualidade da educação**. Mas, eu vejo, nesses anos que estou trabalhando, que a formação continuada não consegue chegar à prática do professor e, conseqüentemente, nem no aluno. Parece que **falta uma formação mais específica e sólida de conhecimento** de cada disciplina, de metodologia, que saia do tradicional. Eu acredito que os professores não estão preocupados com a qualidade da formação continuada, porque **não se atribui um significado concreto para ela**. Vejo que nesse governo até houve um recuo pedagógico, nesse sentido. Quando o foco da formação é mais específico, o professor consegue visualizar algumas coisas, mas, quando é uma formação geral, é bem mais complicado, acaba deixando o professor sem expectativa e não altera em nada a prática docente (N1).*

*Eu nem sei o que eles (os professores) querem de formação, acho que **falta muito uma base teórica firme de formação inicial, dos fundamentos de cada disciplina**. Têm professores que **não têm domínio nem mesmo do seu conteúdo**. Têm aqueles que querem tudo pronto, e se a formação continuada vem pronta, não tem processo de reflexão e alguma coisa que vá pra sala de aula, então, acaba sendo sempre aquele monte de resposta pra questionário. A gente que trabalha no Núcleo tem noção que é um **processo sem significado** para o professor (N3).*

*Nós podemos propor projetos de formação continuada, mas não temos muita **condição de fazer**. Mesmo no Núcleo de Educação, temos **muita burocracia, falta pessoal, uma grande rotatividade** e descontinuidade das propostas. Quem trabalha no NRE tem muitas desvantagens com relação aos recessos, diferença na contagem do tempo de serviço na aposentadoria, na carreira, então as pessoas começam o trabalho, mas acabam preferindo as escolas, e isso interfere na formação continuada e no acompanhamento das ações de formação (N6).*

Os enunciados destacados indicam o **conhecimento** como necessidade e expectativa dos sujeitos no processo de formação continuada e, ao mesmo tempo, denunciam a fragilidade teórico-metodológica, a falta de sentido e significado da formação realizada nas Semanas Pedagógicas e Formação em Ação, no período pesquisado. O caráter prático da formação (com foco na elevação dos índices

educacionais), o controle na elaboração e desenvolvimento, a ênfase na formação de competências técnicas para a resolução de problemas são aspectos que reforçam a análise que traçamos sobre a perspectiva teórica que orienta o Programa de Capacitação, a racionalidade prática.

Os depoimentos expressam um entendimento de que o Estado pretende instrumentalizar o professor para que, na ação docente, promova um tipo de ensino que eleve os resultados de aprendizagem, ou seja, que os estudantes se apropriem dos conhecimentos que permitam impacto na elevação dos índices educacionais da educação básica paranaense.

Em contrapartida, há o reconhecimento de que a formação continuada deve atuar na apropriação do conhecimento crítico, teórico e metodológico por parte dos professores. A prática é entendida como finalidade do conhecimento e, portanto, é tomada como ponto de partida para o desenvolvimento de processos de formação continuada. A prática, nesse sentido, não se limita à ação docente, à sala de aula, mas à totalidade de elementos que nela interferem e a determinam.

A sólida formação de base teórico-metodológica é defendida pelos sujeitos como projeto ideal de formação continuada, processo que poderia resultar em mudanças na prática pedagógica e na ação docente. Portanto, há entendimento da necessidade de mudanças no ensino, contudo, o conhecimento não se restringe a questões técnicas, mas remete-se à assimilação ativa e crítica de todos os elementos que a ele se relacionam, o que permite que a formação, assim como a ação docente se constituam de sentidos e significados.

A partir dessas considerações, analisamos que o processo de apropriação do conhecimento (assimilação ativa e crítica), que indicamos como necessário à formação dos professores deve fundamentar, da mesma forma, a prática de ensino. A separação entre os motivos e os objetivos impede que o professor tome consciência dos aspectos determinantes da sua formação, o que se expressa, também, no ensino e na aprendizagem.

A epistemologia da dialética anunciada como fundamento dos processos de formação continuada emancipadora, apresenta-se como condição para construção do conhecimento, diante da assimilação ativa do conhecimento pelo sujeito professor. Para isso, o professor, formado nessa perspectiva, precisa despertar a necessidade de aprender, o que implica trazer, para o nível consciente, as representações mentais primárias que o sujeito tem sobre o objeto e, na mediação, ensinar as relações internas e externas que o constituem, tornando-o significativo.

Nesse sentido, a ausência de impactos indicada nos depoimentos justifica o descrédito dos sujeitos com relação ao Programa de Capacitação. Nos depoimentos dos sujeitos que atuam nos NREs, é evidente uma avaliação negativa quanto ao Programa de Capacitação, isso porque analisam que a formação continuada proposta pela SEED não alcança os objetivos e as finalidades propostos.

Outro aspecto importante nas considerações dos sujeitos refere-se ao entendimento de que, nessa gestão, houve um **recuo pedagógico** na formação continuada, sobretudo no trabalho com o conhecimento (N1). Trata-se de depoimento de um sujeito com nove anos de trabalho dentro do Núcleo de Educação e, portanto, que acompanhou o programa de formação na gestão de governo anterior ao período de pesquisa.

Sua afirmação relaciona-se ao que apresentam os resultados das pesquisas de Chimentão (2010); Dias (2011); Jost (2010); Munhoz e Kovaliczn (2008); Nadal (2007), Saldanha (2010) e Andrade; Pavanello (2012), que demonstram que o período de 2003-2010 foi marcado pela continuidade dos encaminhamentos neoliberais, mas, ainda assim, representou avanços no programa de formação continuada com relação ao nível de discussões teóricas, aos grupos de estudo e à elaboração das diretrizes.

Na elaboração dessas diretrizes, a SEED buscou a participação dos professores com o intuito de envolvê-los como sujeitos epistêmicos, a princípio, por meio da organização de grandes encontros centralizados em Faxinal do Céu, Curitiba e em outras cidades, em que participavam professores representante de cada disciplina, na tentativa de abranger todos os núcleos do Paraná. Esses eventos eram organizados por oficinas para tratar da especificidade de cada disciplina, cujo professor participante tinha a responsabilidade de levar o conteúdo discutido com seus colegas de escola. Noutros encontros, como Simpósios, eram ofertados cursos de fundamentação teórica, conduzidos por professores das universidades, convidados pelo Departamento de Educação Básica, que direcionavam a reflexão e a discussão segundo o tema solicitado pelo DEB. Além disso, os professores da rede tiveram a oportunidade de estudar e refletir sobre o conteúdo contido nas versões preliminares das DECs na organização das semanas pedagógicas de início de semestre no ano letivo de 2005-06, com a elaboração de perguntas, a priori, organizadoras da produção escrita do professor (JOST, 2010, p. 143).

O relato acima torna evidente a mudança no direcionamento do Programa de Capacitação no período posterior. Embora sustentado na mesma perspectiva teórica, as alterações no desenvolvimento situam-se mais enfaticamente no processo de descentralização e privatização da educação pública.

A ínfima relevância dada ao Programa de Capacitação é recorrente nos depoimentos dos gestores e professores. Os entrevistados entendem a formação

continuada como processo de atualização e aperfeiçoamento das questões relativas ao ensino e à aprendizagem. Este aprendizado contínuo está, na maioria das entrevistas, relacionado à graduação, especialização, cursos, palestras, reuniões pedagógicas, Semana Pedagógicas e Formação em Ação e outras modalidades, promovidas ou não pela SEED.

A finalidade atribuída à formação continuada situa-se na possibilidade de um processo formativo que permita a apropriação do conhecimento teórico-metodológico. Ou seja, os sujeitos expressam o desejo de, pelo Programa, assimilar conhecimentos que se concretizem (ações) na sala de aula, no ensino e na organização do projeto pedagógico.

*A formação continuada é aquilo que vem para **aprimorar os conhecimentos** que aprendemos na graduação e ampliar para outras áreas pedagógicas. Acredito que esse processo, que fazemos através de cursos, palestras, grupos de estudos, deve ter como **prioridade manter os profissionais antenados aos novos tempos e apoiá-los em suas dificuldades para o desempenho de nossa função, que é ensinar**. Então a formação continuada deve ter **relação direta com o ensino**. Eu entendo que a formação continuada deve nos ajudar na prática da sala de aula, **ter alguma coisa que interfira no chão da escola** (D).*

*A formação continuada deveria **atender as necessidades reais do processo de ensino e aprendizagem**, dando subsídio aos docentes para a melhoria da sua prática, **promover a reflexão e a apropriação dos conhecimentos pedagógicos** que não se concluem com a graduação em nenhuma área. Deveria sempre ter essa relação teórica e prática, ou seja, que o que estudássemos fosse claramente discutido na ação docente, para que se entenda a importância de estudar, ler, discutir em grupo (EP).*

*A formação continuada deveria **possibilitar mecanismos para repensar a prática e reestruturá-la, analisar o processo do conhecimento**, tanto do professor quanto do aluno, contribuindo para melhorar a qualidade que queremos para o sistema educacional (P).*

Esses depoimentos revelam a expectativa de que as ações de formação continuada exerçam impacto na ação docente e, por fim que interfiram na aprendizagem dos alunos. É concepção encontrada tanto na fala dos professores, dos gestores e dos representantes dos NREs. Os trechos destacados localizam o conhecimento na relação direta com a prática, na defesa de um projeto de formação “*que interfira no chão da escola*”.

Ao afirmar a necessidade de uma formação científica, os sujeitos resistem a um processo de formação continuada essencialmente técnico-prático, neste caso o Programa de Capacitação. Nesse sentido, a análise empreendida coloca em evidência os

problemas apresentados por Pimenta (2005) sobre a perspectiva da formação por competência: a excessiva (ou exclusiva) ênfase nas práticas; a ausência da crítica ao contexto social em que se dá a ação educativa e o individualismo da reflexão são os principais limites apontados pela pesquisadora.

Essa questão é entendida por Brzezinski (2008) como um processo de (de)formação que consiste em um preparo prático, simplista e prescritivo, baseado no aprendizado do “imediato” que, na maioria das vezes, não mobiliza suficientemente o conhecimento na busca de soluções para os problemas do cotidiano escolar. Nessa situação, corre-se o risco de se valer de um “praticismo” sem limites, derivado de uma visão ativista da prática.

O enfoque nas competências é proposto com o objetivo de adaptar os professores e a escola às novas condições sociais e configura-se como um novo método de trabalho dos conteúdos escolares, em substituição ao modelo tradicional de ensino, descontextualizado e estanque pelas disciplinas (NEVES, 2005, p. 223). Ao assumir tal concepção, a SEED/PR expressa o grau de apropriação da ideologia do Estado burguês.

Neves (2005), ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica em relação à construção de uma nova cidadania, entende que, ao elaborar um documento nacional que orienta os conteúdos e práticas em sala de aula, o Estado utiliza-se de uma grande estratégia de adesão do professorado ressignificado de acordo com o novo projeto societário.

O consenso ou a adesão espontânea a um projeto societário é, de acordo com Gramsci, o modo próprio como o capitalismo vem ganhando a disputa hegemônica nas sociedades urbano-industriais contemporâneas, que não mais se caracterizam pela restrição do poder à aparelhagem estatal. O Estado, longe de ser uma esfera separada do plano econômico, social e cultural - tal como a visão liberal a compreende -, sofreu um intenso processo de ampliação (na fórmula gramsciana, passa a compor-se de aparelhagem estatal + sociedade civil) é hoje dominado e dirigido por organismos privados de hegemonia da burguesia, que trabalham diuturnamente para obter o consenso do conjunto das classes sociais para o desenvolvimento de um modelo de sociabilidade que beneficia a conservação das relações de exploração vigentes. É precisamente por isso que as estratégias educacionais mais do que nunca ganham importância vital na difusão dos conteúdos, habilidades e valores ligados a esse modelo de sociabilidade (NEVES, 2005, p. 210).

Compreendidas desse modo, as concepções dos sujeitos entrevistados apresentam-se como resistência à intenção do Estado no desenvolvimento do consentimento ideológico por parte dos trabalhadores da educação. Nesse sentido, a concepção de conhecimento adotada pela SEED/PR apresenta-se de forma equivocada, pois, de acordo com Marx (2010), esse nível de conhecimento, de contato direto e

imediatamente com o real (índices educacionais) possibilita apenas a percepção aparente da realidade ou das representações primárias e/ou superficiais do fenômeno.

Em Marx, a realidade é síntese de múltiplas determinações, é complexa e só pode ser entendida como um processo histórico. Assim, para conhecê-la, é necessário apreender criticamente, tornando-se consciente dos fundamentos que a constituem, ou seja, conhecer a sua estrutura e a sua dinâmica.

Essa lógica está presente na interpretação que os entrevistados fazem sobre os aspectos teóricos e metodológicos das Semanas Pedagógicas e do Formação em Ação. Os depoimentos evidenciam um consenso de que a formação desenvolvida pelo Estado é “engessada” em rituais pragmáticos e imposta para as escolas. A repetição das temáticas, a insistência na análise dos resultados de aprendizagem (índices educacionais), a leitura de textos, questionários, vídeos, filmes e debates é entendida como um limite que gera desinteresse dos participantes.

Todos os sujeitos entrevistados expressam descontentamento em relação à metodologia dos “eventos”; destacam, negativamente, a forma como a SEED encaminha os materiais, “sempre na última hora”, o que não permite que a equipe pedagógica explore os temas com maior profundidade. Soma-se a isso a cobrança que a SEED faz a partir da análise dos indicadores de qualidade (SAEP e IDEB), atribuindo à escola e, especificamente, ao professor, trabalhar na perspectiva de elevá-los.

O tempo para planejamento (reserva-se apenas um período no final da semana pedagógica) é avaliado como insuficiente para que se inaugure qualquer prática curricular interdisciplinar ou “inovadora”, tendo em vista que, durante o ano letivo, durante as horas-atividade, com as alterações de horários, raramente os professores conseguem um tempo de qualidade para integrarem conteúdos, discutir metodologias etc.

Outro aspecto negativo refere-se à falta de autonomia da escola para trabalhar com questões de organização interna, dos documentos da escola (PPP, PPC e o próprio Plano de Trabalho Docente). Dessa forma, os sujeitos afirmam que a Semana Pedagógica não atende às necessidades da escola, está desarticulada dos problemas e da realidade de cada instituição, e, portanto, não contribui para a prática docente.

Alguns professores indicam em seus depoimentos que a Semana Pedagógica e o Formação em Ação se reduzem ao atendimento de uma formalidade, “cumprir tabela”, atender as determinações da legislação, tendo em vista que o Estado é obrigado a realizar a formação continuada dos profissionais da educação. E mais, criticam a formação dos pedagogos na condução do processo.

*A SEED prioriza que as escolas, os professores se reúnam para **ler textos, debater nos grupos e responder questionários**. A escola precisaria mais **autonomia** para planejar a Semana Pedagógica, fazer um **planejamento coletivo**. E a gente é obrigada a fazer porque vem cobrança pra cima da direção e da equipe pedagógica, fazer relatórios e postar para o Núcleo e para a SEED mesmo. Se não fizer, a escola tem que assumir sozinha (D).*

*Nos últimos anos, a Semana Pedagógica e o Formação em Ação não têm atendido as expectativas dos professores e da escola. **Os materiais são elaborados a partir de linhas teóricas bem diferentes de uma gestão de governo para outra**, num governo vem a Pedagogia Histórico Crítica e na outra, eu nem sei dizer o que é, é uma mistura, cada semana vem com autores e textos diferentes. Esses materiais dão uma pincelada em cada assunto, **sem aprofundamento**, e a gente nem sabe como trabalhar **tanta coisa** com profundidade com os professores. Nós, da equipe pedagógica, recebemos o material um dia antes da formação, e tem tudo para organizar, **nem dá tempo de ler antes**. Como é que vamos estudar para trabalhar com os professores e funcionários depois? Eu não tenho segurança em vários temas. Fiz pedagogia, mas preciso estudar bastante quando tenho de discutir teorias, sabe como é, e os professores criticam bastante. Os pedagogos teriam de aprofundar bem um assunto para ajudar os professores, essa é a realidade em todas as escolas (EP).*

*(...) a grande quantidade de assuntos e textos que o colegiado precisa discutir, a repetição de temas, a insistência nos resultados do SAEP e do IDEB traz **muita insatisfação**, a gente já começa o ano desmotivado, porque sabe que é sempre isso que vem. Existem problemas cuja solução seria relativamente fácil, apenas deixando a escola se organizar sem tanta **burocracia**, trazer algum professor de fora, se fosse preciso, e a Semana Pedagógica se tornaria uma boa oportunidade de formação (P).*

As críticas apresentadas centram-se na metodologia do Programa. Não há observações relativas aos fundamentos da formação continuada proposta pela SEED/PR. Os professores queixam-se da burocracia e da exaustiva maratona de atividades que são orientados a desenvolver, contudo, não alcançam a análise para a descoberta dos motivos que determinam tal modelo de formação.

Dessa forma, entendemos que a proposta formativa da SEED/PR tem em seus fundamentos o objetivo de educar o modo de pensar e agir dos professores como estratégia na manutenção da hegemonia e da ordem social capitalista, em oposição à perspectiva de formação que se preocupa com a emancipação da classe trabalhadora (NEVES, 2005).

Nesse sentido, acreditamos que o principal agente de mudança no processo de formação continuada define-se pela organização contra-hegemônica dos trabalhadores e, sobretudo, na apreensão do conhecimento, na concepção que Marx defende, sobre a apropriação dos fundamentos e condicionantes dos fenômenos reais. Esse talvez

represente o maior desafio de formação de professores: conhecer a verdade, a essência dos fenômenos educacionais, suas relações e conexões com o projeto social.

Contudo, entendemos que é através dessa apropriação que a práxis revolucionária se torna possível. A consciência sobre seu trabalho e sobre as circunstâncias em que se desenvolve a prática pode contribuir para a proposição de um projeto contra-hegemônico de formação continuada, perspectiva que trataremos no item a seguir.

#### **4.3 Formação continuada na perspectiva crítica: proposições para um projeto de formação contra-hegemônico**

As investigações realizadas acerca do Programa de Capacitação da SEED/PR, no período de 2011-2014, demonstram que a formação continuada de professores da educação básica no estado do Paraná está intimamente ligada a uma concepção teórica liberal e pragmática do conhecimento. Conforme argumentamos no decorrer do capítulo, o programa fundamenta-se na perspectiva da racionalidade prática e, nos últimos quatro anos, desenvolveu-se com fidelidade aos parâmetros da política neoliberal para a manutenção da hegemonia burguesa.

No âmbito da formação continuada de professores, as pesquisas que se dedicam à formação de professores, tais como André (2010), Brzezinski (2008), Canário (2000), Giovanni (1998, 2003, 2009), Libâneo (2005), Marin (2000, 2009), Mizukami (2002) Pimenta (2005) e Romanowski (2012) criticam os modelos tradicionais de formação, pelas possibilidades de se constituírem muito mais como adaptação e reprodução mecânica do que situações de produção e apropriação de conhecimento, na perspectiva materialista dialética.

Nesse sentido, além de apreender a estrutura e o funcionamento do programa e suas relações com o projeto político neoliberal, apresentamos proposições para um projeto contra-hegemônico de formação continuada, que supere os paradigmas conservadores que norteiam as perspectivas oficiais de formação continuada, passando de um conhecimento técnico para um saber crítico-reflexivo, sustentado no conhecimento e na práxis.

Ao considerarmos a prática social e sua transformação como finalidade da ação docente, reconhecemos a práxis pedagógica como elemento fundante do projeto formativo que defendemos. Interpretada dessa forma, a práxis, como unidade entre teoria e prática, aproxima-nos de uma concepção de formação continuada que entende a

prática como fundamento e finalidade da teoria, ao passo que a teoria atua na condução de uma nova prática, pela reflexão crítica e pela produção de novos conhecimentos, num processo contínuo e indissolúvel.

Referindo-se a essa relação, Pimenta (2005, p. 26) afirma que:

Assim, a teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além do seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificado.

Portanto, a tarefa da teoria é fornecer diferentes perspectivas de análise para que os professores compreendam a complexidade de fatores (históricos, culturais, políticos, econômicos, sociais) que interferem na realização da prática docente e, *conscientes dessas determinações* (concreto pensado), possam interferir na realidade, a ponto de transformá-la.

Nesse sentido, aproximamo-nos do conceito de formação continuada que acreditamos como proposta capaz de promover mudanças na escola, no ensino e na aprendizagem, pela qual o professor se apropria do conhecimento filosófico e científico, historicamente construído, e estabelece relações concretas com a prática docente. Dessa forma é possível compreendê-la situada em suas relações com a conjuntura social, política e econômica, e posicionar-se criticamente, organizar-se e, coletivamente, trabalhar na perspectiva de promover no aluno as mesmas apropriações, elevando o conhecimento fragmentado e precário a um saber unitário, coerente, intencional e articulado.

Tomando como fundamento a perspectiva histórico-cultural, Saviani (2004), articula a reflexão filosófica ao conhecimento científico e os coloca como fundamentos para um projeto sólido de formação, comprometido com uma prática educativa que promova o desenvolvimento das máximas possibilidades de formação humana em cada indivíduo singular.

Com essa perspectiva, apresentamos um posicionamento afirmativo com relação à concepção de formação continuada que entende os professores como intelectuais críticos reflexivos, capazes de refletir com profundidade e rigor sobre as problemáticas do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, a reflexão crítica, aliada aos conhecimentos científicos, possibilita ao professor a compreensão do trabalho educativo em suas múltiplas determinações e nas relações com a prática social.

Referimo-nos a um tipo de projeto formativo que apresenta estratégias formativas, fundamentadas no *conhecimento crítico da totalidade de determinantes que*

*constituem a realidade em questão*, estratégias de ação e estratégias investigativas, com o propósito de promover estudos e reflexões com o grupo de participantes, realizar intervenções nas práticas da escola, para superar questões relacionadas a problemas do ensino público brasileiro, e sistematizar conhecimentos sobre o ensino e a formação continuada de professores, pelo grupo de pessoas envolvidas (ZANELLA; ALMEIDA; ANTONIO, 2014).

Pautadas nesses princípios, segundo Marin (2000), as pesquisas colaborativas aliam a pesquisa à formação continuada e possibilitam caracterizar o caráter formativo da situação coletiva de aprendizagem e de desenvolvimento profissional do professor e também da reflexão e investigação coletiva sobre o trabalho docente.

Tais pesquisas partem do pressuposto de que, quando o desenvolvimento dos professores é desencadeado, as condições institucionais em que trabalham começam a ser alteradas ou a sofrer pressões dos próprios profissionais para que isso ocorra. Para Giovanni (2009), nessa perspectiva,

O que diferencia a pesquisa colaborativa de outros tipos de parceria é, sobretudo, o caráter de participação e colaboração de que se reveste. É a presença, em todas as etapas do processo, de membros representativos da situação em estudo, com o objetivo de intervir sobre essa mesma situação, considerada insatisfatória, merecedora de estudos e de investigação para a busca de soluções e mudanças (GIOVANNI, 2009, p. 55).

A formação continuada, compreendida como condição necessária ao desenvolvimento profissional docente, assume, neste contexto, a escola como locus de formação e as demanda/problemas do grupo/realidade como objeto de reflexão e estudo. Isso permite que as relações formadoras não partam “de cima para baixo”, e que a prática não fique “suspensa” (abstraída) das questões teóricas.

Nesse ponto, tomamos o cuidado de não cair na teoria idealista da formação, ou seja, à concepção empírica da prática, sem estabelecimento da relação teórica com a atividade docente. A concepção que entende a escola como locus de formação parte do pressuposto metodológico e científico que lhe permite situar a prática como critério de verdade (entendida na totalidade e múltiplas relações de determinação) no processo de formação continuada de professores.

Entendida dessa forma, a formação no contexto escolar remete a um processo democrático, crítico e participativo, que rompe com os modelos tradicionais de formação continuada, pois se utiliza da experiência dos participantes e problematiza a realidade, para avançar na compreensão da prática pedagógica e suas necessidades históricas e na busca de mudanças, tendo o *conhecimento* como elemento fundamental

do processo.

Em outras palavras, a formação profissional não pode mais se reduzir aos espaços formais e escolarizados, organizados com esse fim. Ela precisa ser concebida como algo que pode se dar antes, durante e depois do processo formal, como “espaços de reflexão sobre o próprio trabalho”. Ou seja, precisa ser concebida como processo de desenvolvimento que se inicia no momento da escolha da profissão, percorre os cursos de formação inicial e se prolonga por todos os momentos de exercício profissional ao longo da carreira, incluindo as oportunidades de novos cursos, projetos e programas de formação continuada (GIOVANNI, 1998, P.47).

Nessa direção, Giovanni (2003) apresenta princípios norteadores de uma proposta de formação continuada realizada na escola, na qual se reconhece o *potencial formativo das situações de trabalho*. Essa proposição remete ao entendimento de que o trabalho docente situa-se numa realidade completa de determinações, que é o seu aspecto plural. Contudo, há relações específicas em cada escola, que se situam no contexto singular em que as situações de ensino e aprendizagem acontecem. Segundo a autora,

Trata-se de reconhecer que aprendizagens profissionais não são um resultado necessário da situação de trabalho e do exercício da profissão. Para que elas ocorram **alguns elementos e condições essenciais**, sistemática e intencionalmente buscados precisam estar presentes (GIOVANNI, 2003, p.5).

A **intencionalidade do processo** é um dos elementos apresentado pela pesquisadora como fundamento dos projetos de formação na escola. O que se pretende, por que e para que, são questões que justificam o desenvolvimento do projeto de formação em ambiente escolar. Nesse ponto, chegamos ao método de conhecimento apresentado por Marx (1987) para a elevação do pensamento caótico ao concreto pensado.

Ao trazer à consciência a intencionalidade do processo, remetemo-nos ao entendimento dos propósitos da formação, que liga os motivos e finalidades do projeto (ação e atividade) na perspectiva que Leontiev (2004) nos apresenta para a compreensão da elevação do pensamento e da consciência humana.

Ao questionarem e apropriarem-se das relações que determinam a intencionalidade do Programa, os professores tomam consciência das contradições entre o pensamento prático, situado na relação imediata com o real e a realidade como síntese de múltiplas determinações. De acordo com Giovanni (2003, p. 5):

Um estado de dúvida e interrogação sobre a profissão e o compromisso com a busca de respostas, envolvimento e significado para os envolvidos é a primeira condição às situações de formação e aprendizagem na escola.

Observamos que a escola tem sido entendida pela SEED como proponente, no sentido de que os índices/indicadores são resultados de um processo de avaliação que é realizado nas instituições. Portanto, tais resultados, analisados pela proficiência nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, configuram-se como *demandas* para a elaboração de proposta de formação continuada.

A SEED compreende que parte das escolas a *necessidade* de trabalhar com conteúdos que intervenham na ação docente, para a elevação e superação de tais índices. Estabelece-se, dessa forma, uma concepção de conhecimento técnico-prático, limitado à realidade empírica, ao fato isolado da totalidade de determinações que o constituem, o que atua na formação de uma falsa consciência sobre o fenômeno, nesse caso, os índices educacionais do Paraná. Para Kosik (1976), a relação entre a finalidade (para a SEED, os índices) e o motivo (intencionalidades) não pode ser concebida separadamente, de maneira que o realizado seja uma mera apreensão mecânica de um modelo.

O objeto (o produto) é o resultado real de um processo que tem seu ponto de partida no resultado ideal (finalidade). E ainda que este última presida o próprio processo e governe seus diferentes momentos, produz-se sempre certa inadequação entre o modelo ideal e sua realização, inadequação tanto mais profunda quanto maior resistência oponha a matéria à forma exigida pela finalidade que se pretenda atingir. [...] O que significa que a consciência não pode limitar-se a traçar um objetivo ou modelo ideal imutável. O dinamismo e a impresivibilidade do processo exigem também um dinamismo da consciência (KOSIK, 1976, p. 242).

A explicação do autor define a atividade teórica com finalidade para transformar idealmente a realidade, o que é um elemento indispensável à transformação da realidade concreta.

Outra proposição refere-se à **apropriação do conhecimento crítico**. De acordo com Giovanni (2003), à medida que as interrogações sobre a prática em situação de trabalho apresentam-se como desafios à reflexão crítica, são desencadeados mecanismos para *compreensão do problema* (totalidade), em todas as suas dimensões, por meio de estudos de base científica, problematização e interpretação a partir de várias vertentes teóricas, na busca de compreendê-los em suas múltiplas determinações e de estratégias de enfrentamento que podem gerar mudanças e novas situações.

A **apropriação do conhecimento teórico** se dá a partir da prática e volta-se a ela, ressignificado, conforme nos esclarece Sanches Vázquez (1977, p. 202), ao afirmar

que a atividade teórica só existe em relação com a prática, já que nela encontra seu fundamento, suas finalidades e seu critério de verdade. Essa relação, segundo Giovanni (2009) possibilita a compreensão da formação (objeto) como objetivação do trabalho docente.

O ato de passar em revista o cotidiano da escola e da sala de aula em conjunto com os professores nele atuantes permite a esses professores, por exemplo, reconhecer as contradições desse cotidiano, compreendê-las, apreendê-las como parte de uma **estrutura social mais ampla** e, sobretudo, lhes permite desencadear ações de transformação da situação percebida (GIOVANNI, 2009, p. 57).

Nesse sentido, Marx (1987) chama a atenção para a compreensão do objeto em duplo sentido. O primeiro refere-se ao objeto como fenômeno da natureza, exterior ao homem e a sua atividade (deslocado da ação humana, como fato dado). O segundo como objetivação (teórica e prática) mediante o trabalho humano e o objeto. O materialismo histórico dialético entende que só é possível conhecer o objeto no sentido da objetivação, em sua relação com o trabalho. Ou seja, o objeto não pode ser conhecido como natural, dado, com fim em si mesmo. Para que possa ser conhecido, tem de passar pela objetivação, pela práxis, tornando-se, assim, objeto de conhecimento.

Assim, o objeto de pensamento é a realidade. Não é da teoria que se chega à prática, mas identifica-se a questão na realidade, e, a partir daí, buscam-se autores, na perspectiva da concepção histórico-cultural, que possam contribuir para desvelar a totalidade das relações que a determinam, constituir-se como pensamento idealizado e voltar à prática como concreto pensado.

O pensamento crítico opõe-se à reflexão espontânea e mecânica e implica o grau de consciência da prática. Segundo Kosik (1976, p. 30), o método de apropriação do abstrato ao concreto é o método do pensamento, um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. Para que o pensamento progrida do abstrato ao concreto, tem de movimentar-se em si, isto é, negar a realidade imediata evidente e elevar o pensamento ao concreto.

O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. O processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade em todos os seus planos e dimensões. O processo do pensamento não se limita a transformar o todo caótico das representações no topo transparente dos conceitos; no curso do processo o próprio todo é concomitantemente delineado, determinado e compreendido (KOSIK, 1976, p. 30).

Com base nessa concepção de conhecimento, incluímos a **reflexão crítica no âmbito da coletividade**. O individualismo do processo reflexivo, pautado na racionalidade prática, é um dos pontos de superação na perspectiva crítica de formação continuada. Sobre essa dimensão, Giovanni (2003) faz a seguinte consideração:

Ações de formação continuada no ambiente escolar trabalham, portanto, com o envolvimento dos profissionais da escola no processo de **investigação/reflexão sobre suas próprias condições de trabalho**. Experiências com esse tipo de formação têm mostrado que é muito difícil para os profissionais ficarem alheios quando há um projeto em andamento no seu ambiente escolar. O rumo, o conteúdo, o patamar de qualidade das conversas em todos os momentos e situações de convívio escolar mudam. Põe-se em andamento um processo de (re)significação do trabalho vivido cotidianamente na instituição (GIOVANNI, 2003, p6).

O trabalho insere-se na prática social como atividade coletiva. Leontiev (2004) afirma que para compreender o significado concreto desse fato é preciso analisar a estrutura da atividade que se realiza nas condições do trabalho coletivo.

O trabalho humano é em contrapartida, uma atividade originalmente social, assente na cooperação entre indivíduos que supõe uma divisão técnica, embrionária que seja, das funções do trabalho; assim, o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação. Marx escreve: “Na produção os homens não agem apenas sobre a natureza. Eles só produzem colaborando de uma determinada maneira e trocando entre si as suas atividades. Para produzir entram em ligações e relações determinadas uns com os outros e não é senão nos limites dessas relações e destas ligações sociais que se estabelece a sua ação sobre a natureza, a produção” (LEONTIEV, 2004, p. 81).

Em relação ao Programa de Capacitação, podemos afirmar que a concepção de coletivo afasta-se da compreensão apresentada por Leontiev. Nele está implícita a separação entre a ação e a atividade, ou seja, entre os motivos e a finalidade da formação dos professores. A ação (como fato dado) é executada pelos professores, assentada na concepção técnico-prática, diante de um processo de formação sem aprofundamento teórico (filosófico e científico) que permite a apropriação crítica dos conceitos. Dessa forma, segundo o autor, a dimensão coletiva perde seu significado. “A significação é aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas” (LEONTIEV, 2004, p. 81).

Pensar a gestão da escola de forma simultânea à formação continuada é levar em conta o projeto político pedagógico, as condições de trabalho, a comunidade, as particularidades que atravessam a problemática do ensino e da aprendizagem. A ideia principal é tornar evidente que a perspectiva tradicional de formação, pautada na

transmissão de conhecimentos e na prescrição pode ser superada pelo reconhecimento da necessidade de integração da gestão da escola e da formação continuada. De acordo com Giovanni (2003), este pensar simultâneo representa, ao mesmo tempo, desafio e possibilidade.

Esta, me parece, tem sido a principal causa de fracassos nas tentativas de pôr em prática ações de formação continuada no ambiente escolar, porque, nesse caso, princípios e práticas da gestão escolar não se alteram, a organização do trabalho na escola, a imposição de regras e práticas aos professores permanecem inalteradas. Professores não participam, nem se apropriam em foco nessas ações. Em alguns casos, rejeitam abertamente as mudanças, em outros adaptam-se a elas ou se omitem, mas todos parecem resistir, parecem defender-se de novas propostas e ideias (GIOVANNI, 2003, p. 9)

Os depoimentos dos professores trouxeram à tona a ideia de negação e resistência aos encaminhamentos do Programa de Capacitação. Afirmam que não conseguem transformar em ações as estratégias pensadas na elaboração do Plano de Ação.

*Na grande maioria das vezes **decisões tomadas no coletivo da escola, dos professores e alunos, não acontecem na prática.** O que foi decidido naquele momento da Semana Pedagógica não acontece porque faltam condições, recursos, materiais, tempo, estrutura pra fazer. Não depende só da vontade do professor. É um dizer sem coerência, na verdade cada um faz como quer, ou como sabe. Eu acredito que na Semana Pedagógica deveria ser um momento que a gente fale o que realmente acontece na escola, da **nossa dificuldade em dar aula** e que o grupo pense em coisas que pudessem ajudar nisso. Eu sei que temos que ler e estudar, mas acho que **não uma coisa que se resolva assim, de um dia para o outro**, e tudo é obrigado, tem que ser aquele conteúdo e, muitas vezes, é igual de um ano para o outro (P).*

A dimensão da prática coletiva indicada nos depoimentos remete-nos à concepção de Marx (1987) com relação à compreensão do objeto. A análise coletiva não alcança, na configuração do Programa de Capacitação, a dimensão da objetivação (teórica e prática) e do trabalho como prática social. Compreendemos, assim, que o sentido do trabalho docente como prática social precisa ser analisado como totalidade nas relações de determinação e da práxis. Da forma como se realiza nas Semanas Pedagógica e Formação em Ação, o coletivo não ultrapassa a concepção de um mero agrupamento de pessoas.

Nesse sentido, a concepção de autonomia e de gestão democrática vinculada aos princípios da racionalidade prática pressupõe que a escola e os professores responsabilizem-se pela resolução dos problemas da prática, o que justifica a opção da SEED pela formação das competências profissionais como forma de qualificação e atualização dos profissionais da educação, tal qual orienta a Resolução 2007/2005, ao

referir-se aos objetivos do Programa de Capacitação. Portanto, constata-se um elemento de contradição.

A **mudança pretendida nas condições institucionais e na prática de ensino** constitui mais um princípio do projeto de formação no ambiente escolar. Aprendizagens e mudanças também na escola focalizam um tipo de formação cooperativa (GIOVANNI, 2003, p. 10-11) que demanda movimentos sistemáticos, individuais, coletivos, de “aquisição, registro, armazenamento e utilização” de conhecimentos, prática, experiências, estruturas e ideias de referências disponíveis na instituição.

A pesquisadora refere-se a um processo de formação que pressupõe que o grupo de professores envolvidos permaneça por um longo período na instituição, o que segundo ela, pelo modelo rotativo de alocação de profissionais nas esferas públicas municipais, estaduais e federais, representa um dos principais entraves para o envolvimento em projetos com essa natureza.

Novamente, observamos elementos de contradição: ao mesmo tempo em que a SEED preconiza a resolução de problemas e coloca o professor como foco central da formação, desconsidera a grande rotatividade de professores temporários que atuam na educação básica do Paraná, o que inviabiliza ou dificulta o envolvimento dos profissionais no Projeto Político Pedagógico, mesmo que regulados pelas normatizações e expectativas do Estado.

Nessa perspectiva, à medida que a Secretaria elabora os materiais, mesmo que as escolas desenvolvam as Semanas Pedagógica e as oficinas do Formação em Ação, permanece fundamentando suas propostas segundo os paradigmas conservadores da educação, sustentados pela aplicação do método científico: seleção, hierarquização, observação, controle, eficácia e previsão dos resultados (Canário, 2000). Espera-se que os professores, ao “executarem” a prática pedagógica, da maneira como foram “capacitados”, atinjam as metas previamente definidas.

Nesse caso, o movimento real da escola, as interferências externas (políticas, econômicas, sociais), a diversidade dos sujeitos que constituem o universo escolar (professores, alunos, funcionários, comunidade), seus saberes e experiências são desconsiderados nas propostas de formação continuada da SEED.

Nossa afirmação baseia-se no fato de que a definição dos objetivos, estratégias e conteúdos da formação se faz, a priori, pela SEED, e fica às escolas a responsabilização apenas pela execução. Importante ressaltar que a escola não pode correr o risco de assumir sozinha a responsabilidade pela qualidade do trabalho que deve oferecer, sob o risco de permanecer sustentada na concepção idealista de conhecimento e de práxis.

Nesse sentido, a imersão nos documentos definidores do Programa de Capacitação e realização das entrevistas realizadas na SEED e NREs demonstrou, claramente, o acirramento da perspectiva da racionalidade prática e da gestão empresarial para a organização da Formação Continuada, processo que desconsidera a dinâmica e o movimento da realidade.

Diante disso, reforçam-se as perspectivas teóricas que compreendem que o professor precisa tornar-se um intelectual crítico reflexivo que, se apropriando do conhecimento (totalidade de relações que determinam o objeto), assume sua autonomia e constrói a práxis pedagógica revolucionária.

Compreender como os aspectos sociais, políticos e econômicos interferem na realidade escolar e nas condições de ensino e aprendizagem é, sem dúvida, uma das reflexões que os projetos de formação continuada precisam promover. É pelo processo de reflexão que chegamos à consciência das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação. O professor, como intelectual crítico, além de compreender como os fatores sociais e institucionais regulam a sua prática educativa, precisa entender a origem histórica e social dos fatos, perceber as intencionalidades que se escondem por trás das reformas, das políticas e programas educacionais.

Essas novas concepções estimulam o engajamento político e social, formam militantes e líderes que motivam os novos profissionais, encorajam os experientes, enfrentam os resistentes, articulam, animam e criam possibilidades de melhorar a qualidade da educação.

É justamente por essas razões que nos colocamos favoráveis aos projetos de formação continuada que sejam orientados pelo movimento e pela dinâmica das escolas, considerando as realidades específicas e as demandas geradas pelos diferentes contextos.

Acreditamos que projetos vinculados às necessidades e às condições das escolas, ao contrário das propostas externas, que são apenas executadas pelos gestores e professores, fechadas, pragmáticas, mecânicas, vazias de significado, podem contribuir para alterar a forma de pensar e agir dos docentes, porque ativam processos reflexivos, que ampliam a visão de mundo, conhecem e reconhecem o contexto político e social em que atuam seus limites e possibilidades.

Por esta razão acreditamos que, no âmbito da formação continuada de professores, é necessária uma proposta de formação com aprofundamento teórico-metodológico que interfira na formação de profissionais que tenham domínio dos conceitos, na perspectiva da articulação do objeto (educação) com a totalidade dos

elementos (históricos, políticos, econômicos, filosóficos, ideológicos, científicos, sociais) que o determinam.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo, com esse estudo, foi investigar e analisar criticamente os fundamentos do Programa de Capacitação de professores da Educação Básica, nas modalidades Semana Pedagógica e Formação em Ação, dos Núcleos Regionais de Dois Vizinhos, de Francisco Beltrão e de Pato Branco, realizadas entre os anos de 2011 a 2014, em relação com o projeto político contemporâneo.

Na análise empreendida, tornamos evidente que a base epistemológica que fundamenta o referido programa tem origem no contexto político neoliberal, assentado na concepção pragmatista e tecnicista de professor, pela ênfase na dimensão instrumentalizadora do conhecimento. Os documentos definidores da proposta de formação continuada em desenvolvimento no Paraná fundamentam-se numa visão fragmentada e utilitarista das ciências da educação, identificada na perspectiva da racionalidade prática, na formação de competências e no profissional reflexivo.

É importante frisar que tal perspectiva teórica tem relações internas com as reformas educacionais desencadeadas no Brasil na década de 90, ligadas internamente às demandas da reestruturação do sistema político do país, o neoliberalismo.

O sistema neoliberal modifica as relações de produção, flexibiliza-o e torna-as mais produtivas, mais competitivas, gera novas demandas e diretrizes para a formação do trabalhador. Esse pensamento sustenta a formação de competências técnicas e atitudinais, a formação para o saber ser, e o saber fazer como elementos fundantes da perspectiva da racionalidade prática. A formação transita para a lógica da empregabilidade e para a adaptação dos indivíduos às novas demandas do mercado de trabalho, voltadas à eficiência, eficácia, flexibilidade e gestão do processo educacional.

Tal afirmação foi possível ao analisarmos o objeto pelas categorias totalidade, contradição, mediação e práxis. Para compreensão da realidade apresentada no Programa de Capacitação de Professores da SEED/PR, precisamos compreender o todo estruturado, para o que buscamos analisá-lo em todos os âmbitos envolvidos.

Também nessa direção, a análise do processo de constituição histórica (1995-2010) do atual Programa de Capacitação, somada à descrição e análise dos eventos de formação no período de 2011 a 2014, situados no interior do contexto político social, na perspectiva de sua historicidade, permite-nos afirmar que, em relação aos períodos anteriores e aos resultados das pesquisas que se referem às gestões de governo Lerner e Requião, houve continuidade, permanência e acirramento dos aspectos que alinham a

formação de professores às demandas do processo produtivo e à manutenção da hegemonia da classe dominante.

A partir disso, evidenciou-se que, no período de 2011 a 2014, a SEED/PR adotou estratégias que intensificaram a formação continuada voltada ao preparo técnico-prático dos trabalhadores, com a finalidade de instrumentá-los para a intervenção na aprendizagem, tomando os índices educacionais como objeto de estudo, nos eventos formativos realizados.

Os dados revelaram, também, que os cronogramas das Semanas Pedagógicas obedecem a uma sequência metodológica que tende a estabelecer a *prática imediata* como *finalidade* da formação continuada. Não negamos que a prática social é a finalidade do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, a prática a que se refere o Programa de Capacitação é concebida desarticulada da totalidade das relações que a determinam. A formação de competências para a resolução dos problemas, segundo Kosik (1976), não alcança o pensamento filosófico e a práxis transformadora da realidade.

Também não foram encontrados, nos materiais de pesquisa, subsídios teóricos com o aprofundamento necessário à tomada de consciência das contradições entre o pensamento prático e o concreto pensado. A metodologia adotada remete os sujeitos participantes do processo a responderem perguntas formuladas pela SEED, que limitam a análise a determinados aspectos da realidade e, assim, limita as possibilidades de compreensão das conexões da ação docente com aspectos políticos e ideológicos articulados ao projeto social.

Nesse sentido, Gentili (1998) afirma que a descentralização e a privatização são estratégias que circundam as políticas públicas da educação. O autor defende a ideia de que tais processos têm finalidades que vão além da redução progressiva de intervenção estatal e de transferência de responsabilidades ao setor privado. De acordo com o autor, os argumentos que defendem o processo de descentralização e privatização atuam na formação da subjetividade coletiva a partir dos pressupostos ideológicos da burguesia e têm como finalidade a manutenção da ordem social vigente.

O exame dos documentos e materiais pedagógicos do Programa possibilitou-nos perceber os alinhamentos entre esses princípios e as propostas de formação continuada da SEED/PR. Essa perspectiva desdobra-se nos aspectos organizacionais, na metodologia e nos encaminhamentos direcionados à resolução dos problemas da prática docente, especificamente, na elevação dos resultados de aprendizagem e dos índices de qualidade do ensino público paranaense.

A pesquisa evidenciou, também, que desenvolveu-se, no Paraná, nas últimas décadas, um Programa de formação continuada de professores, estruturado a partir dos saberes “úteis” para a prática profissional, em detrimento aos conhecimentos científicos e filosóficos que elevam o pensamento caótico ao pensamento idealizado e, por fim, ao concreto pensado e à práxis revolucionária.

Vincular, subordinar o “conhecimento” aos interesses pragmáticos significa descaracterizá-los da totalidade das relações que determinam a realização da ação docente. Nesse sentido, a nosso ver, a epistemologia da prática apresenta como principal limite o esvaziamento do conteúdo científico e ausência da reflexão crítica, o que impede a compreensão dos fatores que fazem com que a realidade seja compreendida como síntese de múltiplas determinações.

A mesma concepção é afirmada nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, ao relatarem que a formação continuada proposta pela SEED/PR não tem significado reconhecido na ação docente. A maior crítica concentra-se na repetição dos “conteúdos” estudados e na responsabilização do professor pela promoção de melhorias na “qualidade” do ensino e da aprendizagem. O esvaziamento dos elementos teóricos é apontado como uma grande fragilidade do Programa de Capacitação.

Outros resultados referentes à metodologia do Programa referem-se aos questionários encaminhados pela Secretaria como ferramenta de reflexão e orientação na elaboração do Plano de Ação. Os sujeitos afirmam que as elaborações dos grupos, na maioria das vezes, constituem-se como elemento burocráticos, formais e obrigatórios, tendo em vista que os relatórios são subordinados aos Departamentos relacionados às temáticas propostas.

Nesse sentido, Contreras (2012) faz menção ao tipo de reflexão que deve orientar o processo de formação de professores. Segundo ele,

A dúvida é se os processo reflexivos, por suas próprias qualidades, se dirigem à consciência e realização dos ideais de emancipação, igualdade ou justiça, ou se, da mesma maneira, ao não se definirem em relação ao compromisso com determinados valores, poderiam estar a serviço da justificativa de outras normas e princípios vigentes em nossa sociedade, como a meritocracia, o individualismo, a tecnocracia e o controle social (CONTRERAS, 2012, p. 164).

O autor entende que a prática reflexiva deve ser compreendida numa perspectiva histórica e consciente de todas as implicações sociais, econômicas, culturais e ideológicas que atravessam a prática docente. De forma *permanente*, o grupo de profissionais da escola deverá *refletir criticamente* sobre a estrutura organizacional, os pressupostos teóricos, os valores, a cultura, enfim, colocar em *análise* todos os

*condicionantes que determinam* o contexto social no qual desenvolvem seu *trabalho*. Na perspectiva materialista, esse método de análise, remete à compreensão da realidade como totalidade.

[...] Se a realidade é entendida como concreticidade, como um todo que possui sua própria estrutura (e que, portanto, não é caótico), que se desenvolve (e, portanto, não é imutável nem dado um vez por todas), que vai se criando (e que, portanto, não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas, na maneira de ordená-las), de semelhante concepção da realidade decorrem certas conclusões metodológicas que se convertem em orientação heurística e princípio epistemológico para estudo, descrição, compreensão, ilustração e avaliação de certas seções sistematizadas da realidade [...] KOSIK, 1976, p. 36).

Nesse sentido, destacamos que o concreto pensado (*conhecimento da essência, apropriação do conceito*) toma sentido na ação docente, quando o professor consegue estabelecer as relações entre o seu contexto de trabalho (singular) com o contexto universal (em suas múltiplas determinações) presentes no particular.

Para Kosik (1976), o método dialético-crítico é revolucionário porque permite a transformação da realidade, práxis revolucionária. O autor acredita que a *reflexão crítica* possibilita a compreensão da totalidade das relações e das relações conflituosas e de contradição que se estabelecem com prática. Decorre daí a afirmação de Sanches Vázquez (1977) de que a práxis é o fundamento e limite do conhecimento e remete à complexidade da relação entre teoria e prática.

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (SANCHES VÁZQUES, 1977, p. 206-207).

Diante do exposto, reiteramos nosso posicionamento favorável às propostas de formação continuada que entendem o professor como intelectual crítico reflexivo, capaz de refletir com rigor e profundidade sobre as problemáticas do processo educacional, na multiplicidade dos aspectos que nela interferem e a constituem.

Salientamos que os resultados apresentados, embora contemplem a realidade e as especificidades da região, dos NREs, das escolas e dos professores, estão condicionados, também, por inúmeros fatores históricos ligados à problemática da

formação continuada dos trabalhadores da educação e que interferem diretamente nos resultados levantados. Por isso, reconhecemos que os limites apresentados nos depoimentos são, também, originados dessas condições históricas e somam-se aos condicionantes políticos, ideológicos, econômicos, culturais, sociais que a eles se relacionam.

Guardadas essas condições, os sujeitos demonstram resistência ao Programa de Formação Continuada desenvolvido pela SEED/PR ao expressarem a necessidade de um projeto de formação constituído de conhecimentos teórico-metodológico, fundamentados na ciência, na filosofia e na política.

Enfim, nossa pesquisa reconhece as relações de formação continuada de professores com a dimensão política, ideológica, social, da experiência humana, com as relações de poder que permeiam a sociedade e atingem a educação, de forma intensa e intrínseca, e limita seu alcance na perspectiva da formação emancipatória e de ruptura da alienação. Nossa análise reconhece as múltiplas determinações, os liames filosóficos e a necessidade de transformar as condições sociais que produzem essa condição.

Contudo, buscamos elementos que possam contribuir à formação continuada de professores para a mudança da escola real, da escola que tem de realizar sua função todos os dias para formar alunos também com conhecimento científico, filosófico, discernimento político-ideológico e consciência de sua situação de membro de uma classe.

Nesse sentido, defendemos a formação continuada como processo contínuo e permanente, pautado nos princípios da reflexão crítica como base sólida para a formação dos professores. Considerando os documentos e materiais analisados, os dados coletados nos depoimentos, entendemos que somente um projeto formativo com fundamentação científica, filosófica e política poderá assegurar aos profissionais condições formativas que promovam a emancipação política necessária para a realização da práxis na educação e a formação sólida dos estudantes da classe trabalhadora.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Vivian R. de; PAVANELLO, Regina M. O desenvolvimento profissional dos professores: entre as orientações oficiais e as indicações desejadas pelos educadores. **Anais... XVI ENDIPE**. Campinas: SP, 2012. Disponível em <[http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/2832d.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2832d.pdf)>. Acesso em 08-09-13

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719>> Acesso em 20-10-2011.

ARAGÃO, Flávia Cristina Ribeiro de. **A formação de professores como empreendimento neoliberal**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. Campinas: SP. 2007.

BASSO, Itacy S. Significado e sentido do trabalho docente. In. **O professor e o ensino: novos olhares**. Cad. Cedes, ano XIX, nº 44. Campinas: SP. Abril. 1998.

BRASIL. Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 248, p. 27.833, 23 dez.1996.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 20-10-2011.

CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CANÁRIO, Rui. A experiência portuguesa dos centros de formação das associações de escolas. In. MARIM, Alda Junqueira (Org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas, SP. 2000.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti.; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Orgs.) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 140-141.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O sentido da formação contínua para professores de língua inglesa**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina: PR. 2010.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. 2.ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

DIAS, Sueli de Fátima. Formação continuada: concepções, práticas e percepções de

professores de história, no estado do Paraná. In. ENCONTRO DOS PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA. Florianópolis/SC, 9, **Anais** 2011. Disponível em: < <http://abeh.org/trabalhos/GT08/tcompletosueli2.pdf>>. Acesso em 08-09-2013.

DINIZ PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade. Naviraí, vol.01, p.34-42, jan-jun. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In. FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 3. ed. 1994.

\_\_\_\_\_. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. Coleção estudos culturais em educação.

GENTILI, Pablo A.A. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, José. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIOVANNI, Luciana M. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. In: **O professor e o ensino**: Novos Olhares. Cad. Cedes, Ano XIX, n. 44. Campinas: SP, Abril, 1998.

\_\_\_\_\_. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALII, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramaria Matinas (Orgs.) **Concepções e práticas em formação de professores**. Rio de Janeiro: D.P.&A., 2003, p. 207-224.

\_\_\_\_\_. O potencial didático-formador das situações geradas pela pesquisa colaborativa no interior da escola. In: MARIN, Alda Junqueira; GUARNIERI, Maria Regina (Orgs). **Pesquisa com professores no início da escolarização**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin: São Paulo, SP: FAPESP, 2009.

GRAMSCI, Antônio. Vol. 2. **Os Intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_. Vol.3. **Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: In. PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

JOST, Araci. **Políticas públicas para a formação continuada do professor do ensino médio**: governo Roberto Requião, 2003-2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba. Curitiba: PR, 2010.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 3. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In. PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARIN, Alda Junqueira et al. Desenvolvimento profissional docente e transformação na escola. **Pro-posições**, Campinas: SP, n. 4 (31), p. 15-24, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação continuada**: reflexões, alternativas. Campinas, SP. 2000.

\_\_\_\_\_. GIOVANNI, Luciana Maria. GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Pesquisa com professores no início da escolarização**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; São Paulo, SP: FAPESP, 2009.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos de 1844**. 2ª ed. São Paulo, Ática, 1984.

\_\_\_\_\_. **O Capital**. Vol. I. Tomo I. Coleção Os Economistas. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

\_\_\_\_\_. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Global, 1985.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã**. São Paulo, SP: Martin Claret Ltda. 2010.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **Formação continuada de professores**: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara: SP, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Pesquisa colaborativa e produção de conhecimento sobre desenvolvimento profissional de professores. **Pro-posições**, Campinas, SP, 2002, n. 4 (31). p. 05-14.

MUNHOZ, Margarete; KOVALICZN, Rosilda A. A formação continuada dos professores da rede pública de ensino do estado do Paraná, nos governos Lerner e Requião: semelhanças e diferenças perceptíveis. In. **I SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. XX SEMANA DE PEDAGOGIA**. Unioeste – Cascavel/PR, 2008. Disponível em <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2016.pdf>. Acesso em 08-09-2013.

NADAL, Beatriz Gomes. **Política educacional paranaense para formação de professores**: um olhar a luz dos textos políticos. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, PR, 2007.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. 312 p.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

PARANÁ. SEED/PR. **Resolução no. 1457/2004**. Curitiba, 2004. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/destaques/arquivos/244tit\\_Res\\_2007.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/destaques/arquivos/244tit_Res_2007.pdf). Acesso em 13/06/2013.

\_\_\_\_\_. SEED/PR. **Resolução nº. 2007/2005**. Curitiba, 2005. Disponível em [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/destaques/arquivos/244tit\\_Res\\_2007.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/destaques/arquivos/244tit_Res_2007.pdf) f> Acesso em 13/06/2013.

\_\_\_\_\_. SEED/PR. **Resolução nº. 2328/2008**. Curitiba, 2008. Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/resolucao23282008.pdf> Acesso em 13/06/2013.

\_\_\_\_\_. SEED/PR. **Resolução nº 1670/2009**. Curitiba, 2009. Disponível em [http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/pde2009/resolucao/Res\\_1670\\_PDE\\_2009.pdf](http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/pde2009/resolucao/Res_1670_PDE_2009.pdf) Acesso em 13/06/2013.

\_\_\_\_\_. SEED/PR. **Plano Estadual de Educação**. PEE/PR: uma construção coletiva. (versão preliminar). 2005. Disponível em: [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/.../construcao\\_coletiva.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/.../construcao_coletiva.pdf). Acesso em: 13/06/2013.

\_\_\_\_\_. SEED/PR. **Plano de Metas**. 1º Semestre de 2011. Disponível em: [http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/metas\\_1sem\\_2011.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/metas_1sem_2011.pdf). Acesso em: 13/06/2013.

\_\_\_\_\_. SEED/PR. **Plano de Metas**. 2º Semestre de 2011. Disponível em:

<[http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/plano\\_metas2semestre2011.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/plano_metas2semestre2011.pdf)>. Acesso em: 13/06/2013.

\_\_\_\_\_. SEED/PR. **Plano de Metas**. 1º Semestre de 2012. Disponível em: <[http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/plano\\_metas\\_1sem\\_2012.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/plano_metas_1sem_2012.pdf)>. Acesso em: 13/06/2013.

\_\_\_\_\_. SEED/PR. **Plano de Metas**. 2º Semestre de 2012. Disponível em: <[http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/plano\\_metas\\_2sem\\_2012.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/plano_metas_2sem_2012.pdf)>. Acesso em: 13/06/2013.

\_\_\_\_\_. **Plano de Metas de Governo**. 2011-2014. Disponível em: <[http://www.sepl.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos%20PDF%20planodegoverno\\_web.pdf](http://www.sepl.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos%20PDF%20planodegoverno_web.pdf)> Acesso em 13/06/2013.

\_\_\_\_\_. SEED/PR. Orientações para organização da **Semana pedagógica**. Fevereiro, 2011. Disponível em: <<http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=424>> Acesso em 07/04/2013.

\_\_\_\_\_. SEED/PR. Orientações para organização da **Semana pedagógica**. Julho, 2011. Disponível em: <<http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=423>> Acesso em 07/04/2013.

\_\_\_\_\_. SEED/PR. Orientações para organização da **Semana pedagógica**. Fevereiro, 2012. Disponível em: <<http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=250>> Acesso em 07/04/2013.

\_\_\_\_\_. SEED/PR. Orientações para organização da **Semana pedagógica**. Julho, 2012. Disponível em: <<http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=119>> Acesso em 07/04/2013.

\_\_\_\_\_. SEED/PR. Orientações para organização da **Semana pedagógica**. Fevereiro, 2013. Disponível em: <<http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=499>> Acesso em 07/04/2013.

\_\_\_\_\_. SEED/PR. Orientações para organização da **Semana pedagógica**. Fevereiro, 2014. Disponível em: <<http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1284>> Acesso em 07/02/2014.

\_\_\_\_\_. SEED/PR. **Projeto do Plano de Ações Descentralizadas**. Curitiba, 2013. Disponível em: <[http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pad/projeto\\_pad.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pad/projeto_pad.pdf)>. Acesso em: 26/04/2013.

\_\_\_\_\_. SEED/PR. **Minuta do Plano de Ações Descentralizadas**. Curitiba, 2014. Disponível em: <[http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pad/projeto\\_pad\\_minuta\\_2014.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pad/projeto_pad_minuta_2014.pdf)>. Acesso em: 04/05/2014.

\_\_\_\_\_. SEED/PR. **Plano de Ações Descentralizadas**. Curitiba, 2014. Disponível em: <[http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pad/projeto\\_2014.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pad/projeto_2014.pdf)>. Acesso em 05/09/2014.

PÉREZ GÓMES, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-115.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 35-50.

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

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 905-924, set./dez. 2012.

SALDANHA, Leticia de L. W. **Avanços e contradições da política de educação profissional integrada no Paraná (2003-2010)**. Dissertação (Mestrado). Ponta Grossa: PR, 2010.

SANCHES VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**; tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977. 454 p.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**. 11º ed. rev – Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 77-93.

SOUZA, Ângelo R. **Reformas educacionais**: descentralização, gestão e autonomia escolar. Educar, Curitiba, n.22, p. 17- 49, 2003.

SOUZA JUNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação**: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010 (pp. 49-96).

TEODORO, António. **Globalização e educação**: políticas educacionais e novos modos de governação. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003. (Coleção Prospectiva: v.9)

TORRES, Rosa Maria. **Melhorar a qualidade da educação básica?** As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L., WARDE, M. J. , HADDAD, S. (orgs). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996 p.125–193.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **Provocações**. Disponível em <http://www.recantodasletras.com.br/contos/1854904> Acesso em: 28/04/15

ZANELLA, Andreia M. ALMEIDA, Benedita. ANTONIO. Clésio A. Reflexões sobre a prática curricular como elemento propulsor da formação continuada de professores. In. **XI COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES**. Instituto de Educação – Universidade do Minho, Braga – Portugal. 2014. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/30984>>.

## APÊNDICE 1.

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a) \_\_\_\_\_

Gostaríamos de convidá-lo a participar de nossa pesquisa referente à formação continuada de professores da rede pública estadual, realizada pela SEED/PR. Este estudo tem como objetivo analisar os fundamentos do Programa de Capacitação de professores da Educação Básica, nas modalidades Semana Pedagógica e Formação em Ação, dos Núcleos Regionais de Dois Vizinhos (DV), de Francisco Beltrão (FB) e de Pato Branco (PB), realizadas entre os anos de 2011 a 2014, em relação com o projeto político contemporâneo.

Garantimos que a qualquer momento da realização desse estudo o sujeito da pesquisa e/ou estabelecimento envolvido poderá receber esclarecimentos adicionais que julgar necessários.

Qualquer participante poderá recusar-se a participar ou retirar-se da pesquisa em qualquer fase da mesma, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo aos mesmos.

O sigilo das informações será preservado através de adequada codificação dos instrumentos de coleta de dados. Especificamente, nenhum nome, identificação de pessoas interessa a esse estudo. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação científica serão usados para fins acadêmico-científicos e inutilizados após a fase de análise dos dados e apresentação dos resultados finais na forma de dissertação. Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local indicado abaixo.

---

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador do RG: \_\_\_\_\_ e CPF: \_\_\_\_\_ assino o termo de consentimento, após esclarecimento e concordância com os objetivos e condições da realização da pesquisa “Programa de Capacitação da SEED/PR (2011-2014): aspectos políticos e ideológicos na formação continuada de professores”, permitindo, também, que os resultados gerais deste estudo sejam divulgados sem a menção dos nomes dos pesquisados.

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos, entrar em contato com as responsáveis pelo estudo:

Andreia Migon Zanella - e-mail: / amigonzanella@gmail.com

Fones: (46) 3524-3927 (46) 9115 7123

Benedita de Almeida - e-mail: / beneditaalmeida@yahoo.com.br

Eu, ANDRÉIA MIGON ZANELLA, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante.

Local: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2014.

Assinatura do sujeito de pesquisa

## **APÊNDICE 2.**

Roteiro da entrevista com Diretor de Políticas e Programas Educacionais e a Coordenadora do Departamento de Formação Continuada da SEED/PR

- 1) Análise geral da SEED sobre o Programa de Capacitação – modalidades:  
Semanas Pedagógicas - Formação em Ação.
- 2) Processo de elaboração e desenvolvimento do Programa.
  - Análise sobre os desdobramentos na prática pedagógica
  - Dificuldades - problemas
- 3) Demandas de formação (como se estabelecem os temas da Semana Pedagógica e do Formação em Ação, por exemplo)
- 4) PAD – Plano de Ações Descentralizadas

### APÊNDICE 3.

Roteiro da entrevista com coordenadores da Educação Básica e Formação Continuada dos NREs de Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco

- 1) Como foi o seu processo de formação continuada? O que você lembra dessas formações?
  - O que vocês trabalhavam, de que forma?
  - E hoje, como acontece a formação continuada? O que é diferente? Por que mudou?
  - Como a SEED e os NREs planejam a formação continuada?
  - Quais são as demandas? As escolas levam alguma demanda de formação para o NRE?
  - As propostas da SEED e NRE têm alguma relação com as necessidades da Escola?
  - De que forma as escolas recebem estes projetos de formação continuada?
  - Como o NRE (equipes-coordenação) analisa que está acontecendo/impactando a formação continuada na prática docente?
  - Observam-se melhorias no processo de ensino e de aprendizagem?
  - Registros dos encaminhamentos – solidez e sistematização dos processos (PPP);
- 2) Dificuldades da formação continuada – mudança da prática (estrutura, organização, tempo, etc.) Exemplos.
- 3) Você percebe mudança/melhoria na prática docente/ na aprendizagem dos alunos via formação continuada? Por quê? Exemplos.
- 4) Suporte pedagógico (orientação e acompanhamento) oferecido às escolas no que se refere à formação continuada?
- 5) PAD – Plano de Ações Descentralizadas – objetivos e possibilidades; quais as intenções do NRE quanto ao PAD.

## **APÊNDICE 4.**

Roteiro da entrevista com diretores, pedagogos e professores.

### Eixo 1: SEMANA PEDAGÓGICA

1. Como a escola realiza a Semana Pedagógica? Segue as orientações da SEED na íntegra ou tem autonomia para organizar a Formação de acordo com suas necessidades? Em que medida a escola tem autonomia?
2. Os professores participam ativamente (analisam, elaboram, planejam) da Semana Pedagógica?
3. Considerando os quatro últimos anos, os temas e conteúdos das Semanas Pedagógicas, houve mudança na prática pedagógica? Em que aspectos?
4. Em que medida a Semana Pedagógica contribui no desenvolvimento/melhoria de sua prática pedagógica?

### Eixo 2: FORMAÇÃO EM AÇÃO

5. Como e quem desenvolve o Formação em Ação? Como a escola se organiza a partir das orientações do NRE (evento descentralizado, autonomia da escola para elaborar as Oficinas).
6. Há mudanças na prática docente pelo Formação em Ação? Em que aspectos?
7. Em que medida o Formação em Ação contribui na sua prática pedagógica?

### Eixo 3: PAD

8. A Escola participou do PAD (a equipe técnica do NRE acompanhou a escola no segundo semestre de 2013? Que tipo de acompanhamento foi realizado? Quantas visitas? Como é o acompanhamentos dos técnicos?
9. Quais os desdobramentos do PAD na escola (mudanças, resultados)?

### Eixo 4: MUDANÇAS NO PROGRAMA DE FC

10. Qual mudança julga necessária na organização e no desenvolvimento da Semana Pedagógica e Formação em Ação, para que a Formação Continuada contribua no processo de ensino e aprendizagem? (considerar modalidade, tempo, espaços, organização, elaboração, etc).

Publicado no Diário Oficial nº. 6719 de 30 de Abril de 2004

**Súmula:** Cria a Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação – CCPE.

O Secretário de Estado da Educação, no uso de suas atribuições e considerando a necessidade de estabelecer normas para a realização de eventos de Capacitação dos Profissionais da Educação da Rede Pública Estadual de Ensino,

RESOLVE:

Art. 1º Criar a “Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação – CCPE”, que será responsável pelo Programa de Capacitação dos Profissionais da Educação junto à Superintendência da Educação – SUED.

Art.2º Instituir o “Conselho de Capacitação”, composto por profissionais da Superintendência da Educação -SUED, da Diretoria-Geral - DG, do Grupo Administrativo Setorial - GAS, do Grupo de Planejamento Setorial - GPS, e por 02 (dois) representantes das Unidades proponentes, que, sob a presidência do primeiro, aprovará o Plano de Capacitação.

Art. 3º As Propostas de Capacitação deverão constar no Plano Anual de Capacitação, que será aprovado pelo “Conselho de Capacitação”.

Art. 4º Poderão apresentar propostas de capacitação as Assessorias da Sede da SEED, os Departamentos, as Coordenações, os Núcleos Regionais de Educação - NREs, os Grupos Setoriais, assim como a FUNDEPAR, o CETEPAR e a Paraná Esporte.

Parágrafo único. Cada proposta deverá contar com um Coordenador Pedagógico, indicado pela chefia do proponente, e um Coordenador Operacional, do Grupo Administrativo Setorial – GAS e/ou do NRE, indicado pelas referidas chefias, para acompanhamento e providências que se fizerem necessárias para a realização do evento.

Art. 5º Os eventos propostos pela SUED e aqueles cujo público-alvo seja outro que não os profissionais da Educação e/ou alunos da Rede Estadual, deverão ser encaminhados, para autorização, à Diretoria-Geral – DG.

Art. 6º A participação nos eventos ocorrerá por inscrição do interessado, com autorização da chefia imediata, respeitando os critérios indicados em cada evento.

Art. 7º A disponibilidade financeira, devidamente autorizada pela Diretoria-Geral, nos limites das disposições da Secretaria de Estado da Administração e da Previdência - SEAP, poderá contemplar bolsa-auxílio aos participantes.

Parágrafo único. O não-comparecimento ou ausência não-justificada do participante implicará em devolução total ou parcial, respectivamente, do valor recebido, no prazo de 03 (três) dias após o término do evento, sob pena de não-participação em eventos futuros.

Art. 8º Os casos omissos serão resolvidos pela SEED.

Secretaria de Estado da Educação, em 16 de abril de 2004.

*Mauricio Requião de Mello e Silva*  
*Secretário de Estado da Educação*

## **RESOLUÇÃO N.º 2007/2005**

Dispõe sobre a Formação Continuada por meio do Programa de Capacitação dos profissionais da educação da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná.

**O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**, no uso das atribuições que lhe confere o Decreto n.º 5249/2002 e tendo em vista as disposições contidas no art. 67 da Lei n. 9394/96, na Lei Nacional n. 10.172/2001 no art. 17 da Lei Complementar n. 103/2003 e na Resolução n.º 1457/2004- SEED,

### **RESOLVE**

Art. 1º- Estabelecer que a Formação Continuada dos Profissionais da Rede Estadual da Educação Básica do Estado do Paraná seja proporcionada mediante realização do Programa de Desenvolvimento Educacional e do Programa de Capacitação, visando contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual dos profissionais da educação e melhoria da qualidade de Ensino.

Art. 2º- O Programa de Desenvolvimento Educacional- PDE encontra-se disciplinado no Decreto n.º 4482/05, de 14 de março de 2005.

Art. 3.º - O Programa de Capacitação objetiva contribuir para a qualificação dos profissionais da educação focada na prática de ensino, no princípio da ação-reflexão-ação e compreende Aperfeiçoamento e Atualização.

Art. 4º - O Aperfeiçoamento visa ao aprofundamento dos conhecimentos em área específica, efetivando-se, principalmente, por intermédio de Cursos de Graduação,

Programas de Pós-Graduação, e Programas de Formação Continuada ofertados por Instituições de Ensino Superior.

Art. 5º - A Atualização oportuniza a reflexão teórico-crítica sobre questões educacionais e dar-se-á por meio de eventos ofertados pela SEED por intermédio do Programa de Capacitação.

Art. 6º - O Programa de Capacitação será norteado pela diretrizes educacionais estabelecidas pela SEED.

Art. 7º- O Programa de Capacitação será proposto por meio de:

I – Projetos apresentados por outras Instituições viabilizados através de convênios celebrados com o Estado do Paraná por intermédio da SEED.

II – Projetos elaborados pelas diferentes unidades da Secretaria de Estado da Educação nos moldes estabelecidos pela Resolução n.º 1457/04 – SEED, de 16/04/2004.

**Parágrafo único.** As unidades descentralizadas da SEED deverão enviar a proposta de evento à Superintendência da Educação que encaminhará ao Departamento competente, a fim de elaborar o projeto que será submetido à análise e aprovação do Conselho de Capacitação, designado nos termos estabelecidos pela Resolução n.º 1457/04 – SEED.

Art. 8º - O Programa de Capacitação prevê eventos descritos no Anexo Único que integra a presente Resolução, nas seguintes modalidades:

**Grupo 1:** Congresso, Curso, Encontro, Grupo de Estudo, Jornada, Oficina, Semana, Seminário e Simpósio.

**Grupo 2:** Palestra, Mesa-redonda, Painel, Fórum e Conferência.

**Grupo 3:** Teleconferência e Videoconferência.

**Grupo 4:** Campanha, Concurso, Feira, Festival, Gincana, Mostra, Olimpíada e Torneio

**Grupo 5 :** Reunião Técnica

Art.9.º- Os eventos que compõem o Programa de Capacitação serão desenvolvidos na forma presencial e/ou a distância.

**Parágrafo único.** Os eventos na modalidade a distância deverão atender a legislação específica vigente.

Art. 10- O Programa de Capacitação será proporcionado aos profissionais da educação que estiverem em efetivo exercício, sendo-lhe facultada a participação.

**Parágrafo único.** O Profissional da Educação poderá ser convocado a participar de determinado evento, conforme estabelece o art. 279, XVI da Lei n.º 6174/70- Estatuto dos Funcionários Públicos do Estado do Paraná.

Art. 11- Receberá certificado, devidamente registrado na Coordenação de Capacitação, constituída nos termos da Resolução n. 1457/2004, o participante que obtiver 100% de frequência nos eventos dos grupos 1 e 2, estabelecidos no art. 8.º desta Resolução.

Art. 12- O monitoramento e a avaliação dos eventos de capacitação serão realizados pela Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação (CCPE).

Art. 13- Os casos omissos serão analisados pelo Conselho de Capacitação.

Art. 14- Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

**Secretaria de Estado da Educação, 21 de julho de 2005**

Mauricio Requião de Mello e Silva  
**Secretário de Estado da Educação**

## ANEXO ÚNICO

### GRUPO 1

#### 1) CONGRESSO:

**Origem da palavra:** Vem do latim *com*, “junto”, e *gradi*, “caminhar”.

**Definição:** Reunião formal e periódica de profissionais que atuam numa mesma área, promovida por entidades associativas.

**Objetivo:** Apresentar temas específicos, debater e extrair conclusões sobre ele.

**Duração:** Até cinco dias, com carga horária total mínima de 24 horas.

**Dicas:** Assuntos relacionados ao tema central podem ser apresentados sob diferentes formas: painel, palestras, simpósios, mostra, exposição, etc.

- Os trabalhos devem ser apresentados por escrito e com a antecedência prevista, para que sejam reunidos em um documento que será entregue aos congressistas.

#### 2) CURSO:

**Definição:** Formação Continuada dos Profissionais da Educação para o exercício da prática docente.

**Duração:** Mínimo 08 horas .

#### 3) ENCONTRO:

**Origem da palavra:** Vem do latim *contra* “ em oposição”, exatamente o mesmo sentido que ainda tem a nossa expressão “ ser do contra”.

**Definição:** Evento onde pessoas da mesma categoria profissional debatem temas polêmicos.

**Objetivo:** Discutir vários aspectos de um determinado assunto e extrair conclusões.

**Duração:** Um ou dois dias ( 8 horas diárias ).

#### 4) JORNADA :

**Definição:** São encontros de grupos profissionais, de âmbito regional, para discutir periodicamente, assuntos de interesse do grupo. As conclusões podem definir linhas norteadoras para o trabalho do grupo.

**Duração:** vários dias

#### 5) OFICINA:

**Definição:** É um evento dividido em duas partes: teórica e prática. Os participantes são de uma mesma área ou de um mesmo segmento de

trabalho, e se reúnem para debater, praticar e tentar encontrar soluções para o tema proposto.

**Objetivo:** Familiarizar os participantes sobre um determinado assunto para um maior dinamismo, aliando a teoria com a prática.

**Duração:** De 8 a 30 horas, com o mínimo de 3 horas e o máximo de 8 horas diárias.

#### 6) SEMANA:

**Definição:** É a nomenclatura atribuída a um tipo de encontro semelhante ao congresso, no qual as pessoas se reúnem para discutir assuntos de interesse comum. A dinâmica é a mesma de um Congresso.

**Duração:** Vários dias

#### 7) SEMINÁRIO:

**Origem da palavra:** Vem do latim *semen*, “semente”. Portanto um seminário nada mais é que uma sementeira.

**Definição:** Evento onde dois ou mais expositores apresentam vários aspectos de um determinado assunto. É uma sequência concentrada de atividades com fim específico de desenvolver capacidades, conhecimento e aprendizagem por meio do trabalho. A idéia é somar informações e experiências.

“Congresso de menor porte”. Objetiva transmissão, atualização, debate, divulgação ou apresentação de novos conceitos e técnicas centrados num tema básico, que pode ser desdobrado em subtemas. Exposição feita por uma ou mais pessoas e um coordenador. O assunto é conhecido da platéia, que é dividida em grupos. Fases: Exposição, Discussão e Conclusão.

**Objetivo:** Informar e debater determinado assunto sob vários ângulos.

**Duração:** Quatro a oito horas diárias

Pode ser de uma até várias semanas.

#### 8) SIMPÓSIO:

**Origem da Palavra:** Vem do grego *sympósioum*, palavra formada por *syn*, “junto”, e *posis*, “beber”.

**Definição:** São vários expositores com a presença de um coordenador. O tema geralmente é científico. Após as apresentações, a platéia participa com perguntas à mesa.

**Objetivo:** Analisar, discutir e estudar determinado assunto sob diversos ângulos.

**Duração:** Um a três dias ( 8 horas diárias ).

### GRUPO 2

#### 9) PALESTRA:

**Definição:** Evento caracterizado pela apresentação de um tema, por um especialista, a um grupo de pessoas com interesses comuns. Após a apresentação, deverá ser aberta a possibilidade para questionamentos.

**Objetivo:** Informar e atualizar o público sobre um determinado assunto.

**Duração:** mínimo de uma hora

#### 10) MESA REDONDA:

**Definição:** É uma reunião preparada e conduzida por um moderador, que orienta a discussão, para que se atenda ao tema proposto. Os participantes da mesa – redonda são especialistas, que apresentam os seus pontos de vista sobre o assunto em pauta, num tempo limite. Depois eles debatem entre si, podendo haver a participação dos presentes, em forma de perguntas, por escrito ou oralmente.

A diferença entre **Mesa- Redonda** e **Painel** é que, neste, expositores debatem entre si o assunto, cabendo ao público apenas assistir à polêmica , sem direito a perguntas. É uma reunião entre especialistas, em pequeno número, com um coordenador e um moderador.

**Objetivo:** Debater e discutir determinado tema.

**Duração:** Mínimo 2 horas

#### 11) PAINEL:

**Definição:** Evento onde um orador e até quatro painelistas explanam sua visão sobre um tema pré-determinado, sempre coordenado por um moderador.

**Objetivo:** Explanar, debater e expor conclusões sobre um tema.

**Duração:** Até 1 hora e 30 minutos.

#### 12) FÓRUM:

**Definição:** Reunião baseada na busca da participação intensa da platéia, preferencialmente numerosa. A idéia é sensibilizar a opinião dos presentes sobre assuntos pré-determinados. Um coordenador levanta um tema de interesse geral e busca a opinião da coletividade. Ocorre debate livre até que conclusões possam ser retiradas.

**Objetivo:** Colher opiniões e apresentar conclusões representando o consenso da maioria.

**Duração:** Um ou mais dias ( o horas diárias ).

#### 13) CONFERÊNCIA:

**Origem da palavra:** Vem do latim *com+ferre*, “reunir”. Ou seja, em uma conferência, o conferencista é apenas um meio, e não um fim.

**Definição:** Uma das formas de reunião informativa que se caracteriza pela exposição feita por autoridade em determinado assunto para grande número de pessoas. Exige a presença de um presidente de mesa para condução dos trabalhos, sendo bem mais formal que uma palestra. As perguntas acontecem somente por escrito e devidamente identificadas, bem ao final da exposição.

### GRUPO 3

#### 14) VIDEOCONFERÊNCIA:

**Definição:** Consiste em uma discussão em grupo ou pessoa-a-pessoa na qual os participantes estão em locais diferentes, mas podem ver e ouvir uns aos outros como se estivessem reunidos em um único local. Os sistemas interpessoais de videoconferência possibilitam a comunicação em tempo real entre grupos de pessoas, independente de suas localizações geográficas, em áudio e vídeo simultaneamente.

#### 15) TELECONFERÊNCIA:

**Definição:** Transmissão de um programa de TV em circuito fechado, com cobertura nacional ou internacional, via satélite. Atualmente a teleconferência tem se apresentado como alternativa moderna cada vez mais adotada por empresas, constituindo-se numa forma ideal de reunir pessoas, em diferentes localidades, participando de um mesmo evento. O programa é gerado a partir de um determinado ponto e transmitido via satélite para localidades designadas, sendo captado através de antenas parabólicas.

### GRUPO 4

#### 16) CAMPANHA:

**Definição:** Atividade planejada e sistemática que envolve o público em torno de um tema específico, utilizando, para isso, diversos meios de comunicação.

**Objetivo:** Informar o público alvo sobre determinadas idéias e técnicas buscando o seu engajamento com o tema.

**Duração:** A ser definida de acordo com o tema e disponibilidade de recurso.

#### 17) CONCURSO/TORNEIO:

**Definição:** Competição que ocorre em áreas artísticas, culturais, científicas, de categorias profissionais e desportivas. É coordenado por uma comissão, devendo ter um regulamento, um júri e uma premiação.

**Duração:** Pré determinada.

#### 18) FEIRA:

**Definição:** Evento onde, em um stand, o professor apresenta os resultados do seu trabalho de cunho pedagógico.

**Duração:** Em média, cinco dias.

#### 19) FESTIVAL:

**Origem da palavra:** *Festus* é um adjetivo que deu origem a palavra festival; significa felicidade, cheio de alegria.

**Definição:** Os festivais desempenham um papel importante na disseminação da cultura, atualização e formação de profissionais e na divulgação de novas técnicas e talentos.

## 20) GINCANA:

**Definição:** Competição em que as equipes devem responder perguntas, cumprir tarefas, previamente estabelecidas ou não.

Trata-se de uma brincadeira para testar habilidades dos participantes na busca de informação, cuja finalidade se compraz de enriquecer os conhecimentos de uma pessoa ou grupo de pessoas, através de uma metodologia onde se busca encontrar respostas, realizar constatações, conhecer e avaliar de uma forma divertida e interativa.

## 21) MOSTRA:

**Definição:** Evento onde a Instituição apresenta resultados de seu trabalho, documentos históricos ou material artístico/cultural produzidos pelo profissional.

**Objetivo:** Divulgar institucionalmente o trabalho do professor.

**Duração:** Em média, cinco dias.

## 22) OLIMPÍADA:

**Definição:** É uma competição organizada e aberta a todos que dominam algum tipo de conhecimento ou atividade. Por meio dela, os envolvidos, buscam melhorar performances e revelar talentos no campo das Ciências em geral e das atividades que exercem.

## GRUPO 5

### 23) REUNIÃO TÉCNICA:

**Definição:** Evento que reúne pessoas da Instituição ou de outras instituições, a fim de discutir temas relacionados com suas políticas, ações e resultados de trabalho.

**Objetivo:** Discutir um assunto pré-determinado e decidir, em conjunto, quais as melhores ações a serem desenvolvidas.

**Duração:** De acordo com o tema a ser tratado.



## SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

### RESOLUÇÃO Nº 2328/2008

Dispõe sobre a pontuação dos eventos de formação e/ou qualificação profissional e produção do professor da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná.

O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições, que lhe confere o Decreto n.º 3149/2004 e tendo em vista as disposições contidas na Lei Complementar n.º 103, de 15 de março de 2004,

#### **R E S O L V E :**

Art. 1.º Regulamentar os critérios de pontuação dos eventos de formação e/ou qualificação profissional e produção do professor da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná, nos termos do art. 14 da Lei Complementar n.º 103/2004.

Art. 2.º O período de interstício, para os efeitos de progressão funcional, iniciar-se-á em 1º de julho, a cada 2 anos, imediatamente anteriores ao ano de concessão.

Parágrafo único – Para a primeira progressão na carreira serão considerados os eventos de formação e/ou qualificação e produção realizados no período de três anos imediatamente anteriores à data de concessão.

Art. 3.º Os certificados/títulos e produções a serem pontuados deverão estar obrigatoriamente cadastrados no sistema de Cadastro de Capacitação Profissional da Secretaria de Estado da Educação até 31/08 do ano da concessão de progressão.



## SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Parágrafo único – O professor deverá manter atualizado o cadastro mencionado no caput deste artigo, apresentando original e cópia dos documentos comprobatórios no NRE, até 20/08.

Art. 4.º Os critérios de avaliação dos certificados/títulos e produções, para fins de progressão, encontram-se estabelecidos no Anexo Único desta Resolução.

Art. 5.º Para os efeitos previstos nesta Resolução, as funções técnico-pedagógicas são as desenvolvidas pelos professores que exercem atividade de direção, coordenação, equipe pedagógica, em Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual, Núcleos Regionais de Educação, Secretaria de Estado da Educação e unidades a ela vinculadas.

Art. 6.º Somente serão pontuados os cursos, títulos, eventos e produções relacionados nos incisos seguintes, cujos documentos de conclusão contenham os dados exigidos pela legislação especificada:

I – Curso de Graduação (Diploma e Histórico Escolar): todos os dados exigidos pela Portaria MEC – DAU n.º 33/78, de 02/08/1978 – D.O de 07/08/78.

II – Curso de Pós- Graduação: todos os dados exigidos pela legislação específica do MEC vigente à época de realização do curso.

III – Eventos de Formação Continuada realizados pelo Programa de Capacitação/SEED, conforme Resolução n.º 2007/2005, de 21/07/05-SEED.

IV – Eventos de Formação Continuada realizados por Instituições de Ensino Superior devidamente credenciadas pelo Órgão responsável, nos moldes estabelecidos no Anexo Único da Resolução n.º 2007/05, de 21/07/05-SEED.

V – Eventos de Formação Continuada realizados por Instituições que mantenham termo de cooperação técnica ou convênio com a SEED, comprovada por documentação específica de acordo com a legislação vigente, e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, nos moldes estabelecidos no Anexo Único da Resolução n.º 2007/2005, de 21/07/2005-SEED.



## SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

VI – O Grupo de Trabalho em Rede, proposto pelo Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, conforme Resolução nº 1905/2007 de 19/04/07-SEED.

§- Serão pontuados dois Grupos de Trabalho em Rede GTR –PDE/PR, por período de interstício.

VII - As produções de material didático-pedagógico para utilização na Rede Estadual de Educação Básica e Profissional e outras produções.

Art. 7º Os casos omissos serão resolvidos pela Superintendência da Educação e pelo Conselho de Capacitação.

Art. 8º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogada a Resolução nº 2368/07, de 10/05/2007.

Secretaria de Estado da Educação, 02 de junho de 2008,

Maurício Requião de Mello e Silva  
Secretário de Estado da Educação

D.O.E. nº 7790, em 21.08.08

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

ANEXO ÚNICO

	<b>EVENTOS realizados no período de avaliação</b> <i>(Pontuação máxima para progressão: 30 pontos §3º, art 14, LC nº 103/2004)</i>	<b>Área específica de concurso / habilitação</b>	<b>Outras áreas</b>	<b>Limite máximo</b>
<b>I – ATUALIZAÇÃO</b>	1- CONGRESSO, CURSO, ENCONTRO, GRUPO DE ESTUDOS, JORNADA, OFICINA, SEMANA, SEMINÁRIO, SIMPÓSIO, GRUPO DE TRABALHO EM REDE – PDE/PR <i>Máximo 10 pontos por evento</i>	0,15 p/ hora	0,10 p/ hora	30,0 pontos
	2- PALESTRA, MESA REDONDA, PAINEL, FÓRUM E CONFERÊNCIA	0,10 p/ hora	0,05 p/ hora	10,0 pontos
	3- CAMPANHA, CONCURSO, FEIRA, FESTIVAL, GINCANA, MOSTRA, OLIMPIADA, TORNEIO e REUNIÃO TÉCNICA	Não pontua		
<b>II – APERFEIÇOAMENTO – PÓS GRADUAÇÃO</b>	1- APERFEIÇOAMENTO (Lato Sensu, carga horária mínima – 180 horas)	5,0	3,5	5,0 pontos
	2- ESPECIALIZAÇÃO (Lato Sensu, igual ou superior a 360 horas)	10,0	7,5	10,0 pontos
	3- MESTRADO	20,0	15,0	20,0 pontos
	4- DOUTORADO	30,0	20,0	30,0 pontos
<b>III – OUTRO CURSO SUPERIOR</b>	a) Curso de licenciatura não utilizado para ingresso no cargo	5,0		5,0 pontos
	b) Curso superior não utilizado para ingresso no cargo.	4,0		4,0 pontos
	c) Bacharelado, mais Formação Pedagógica, não utilizados para ingresso no cargo	5,0		5,0 pontos
	d) Habilitação de Curso Superior não utilizada para ingresso no cargo	2,5		2,5 pontos
	d) Curso Sequencial de Educação Superior	1,0		1,0 pontos

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

IV - PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO/PEDAGÓGICO PARA UTILIZAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL	a) Material didático e instrumental, jogos, testes, filmes, multimídia implantados na Rede Pública Estadual pela SEED	3,0	6,0 pontos
	b) Objeto de Aprendizagem Colaborativo (OAC) com, no mínimo, 8 até 12 recursos, elaborado a partir do Ambiente Pedagógico Colaborativo (APC) e publicado no Portal Dia a Dia Educação (até 2 objetos por período de interstício).	0,5 por recurso	12,0 pontos
	c) Produção do Projeto Folhas, publicado no Portal Dia a Dia Educação (até 2 Folhas por período de interstício)	6,0	12,0 pontos
	d) Capítulo de Livro Didático com registro de ISBN	6,0	12,0 pontos
	e) Livro Didático com registro ISBN	12,0	12,0 pontos
	f) Colaboração ( <i>ser</i> autor) na produção Projeto Folhas publicado no Portal Dia a Dia Educação (até 3 Folhas por período de interstício) conforme Manual do Folhas.	1,0 por produção	3,0 pontos
V - OUTRAS PRODUÇÕES	a) Artigo em periódico indexado com ISSN	3,0	6,0 pontos
	b) Capítulo de livro publicado com ISBN	4,0	8,0 pontos
	c) Livro técnico-científico publicado com ISBN	5,0	10,0 pontos
	d) Organização de livro publicado com ISBN	3,0	6,0 pontos
VI - FUNÇÕES TÉCNICO-PEDAGÓGICAS DA SEED.	a) Coordenador Pedagógico (art. 4.º § único Res. 1457/04)	1,0 por evento	5,0 pontos
	b) Docente de cursos de Formação Continuada.	0,15 por hora	10,0 pontos
	c) Comissão instituída por Portaria e designada pela Direção Geral /SEED, para a validação das produções mencionadas no item IV deste anexo.	2,0	6,0 pontos
	d) Professor Orientador de curso de EaD de Formação Continuada	5,0	10,0 pontos
	e) Coordenador de curso de EaD de Formação Continuada.	5,0	10,0 pontos



*Plano de Ações  
Descentralizadas*



**PROJETO**

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO  
DIRETORIA DE POLÍTICAS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

PAD - PLANO DE AÇÕES DESCENTRALIZADAS

2014

# SUMÁRIO

<b>1 O QUE É?</b> .....	<b>4</b>
<b>2 OBJETIVOS</b> .....	<b>4</b>
2.1 OBJETIVO GERAL .....	4
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	4
<b>3 QUAIS SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS?</b> .....	<b>5</b>
3.1 ACOMPANHAMENTO E MELHORIA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM .....	5
3.2 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA.....	6
3.2.1 Projeto Político Pedagógico (PPP) .....	7
3.3 DESTAQUE NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMA E LEITURA.....	8
3.4 AS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS NA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM .....	12
<b>4 A QUEM SE DESTINA O PAD?</b> .....	<b>15</b>
<b>5 ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO PAD</b> .....	<b>16</b>
<b>6 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NO PROGRAMA</b> .....	<b>18</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>19</b>



## **PAD – PLANO DE AÇÕES DESCENTRALIZADAS**

### **1 O QUE É?**

O Plano de Ações Descentralizadas (PAD) surgiu para acompanhar e assessorar individual e continuamente os estabelecimentos de ensino da rede pública estadual, com foco no processo de aprendizagem, a fim de melhorar o processo educativo por meio da implementação de ações permeadas pelo princípio da gestão democrática, da mobilização das comunidades escolares, do envolvimento de todas as instâncias de gestão da rede.

### **2 OBJETIVOS**

#### **2.1 OBJETIVO GERAL**

Promover nas instâncias de gestão da rede atuações proativas e colaborativas, com o envolvimento e comprometimento de toda a comunidade escolar, por meio de ações que atendam as prioridades para uma educação de qualidade.

#### **2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- a) Desenvolver, a partir dos diagnósticos e indicadores estaduais, ações para melhoria da proficiência em leitura, interpretação de textos e da resolução de problemas, com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino da educação pública e diminuir as taxas de abandono, reprovação, aprovação por conselho de classe e evasão.
- b) Cumprir as metas propostas pelo plano de ação da escola, a partir de um atendimento personalizado e contínuo junto aos estabelecimentos de ensino, com o envolvimento de todas as instâncias de gestão.
- c) Identificar boas práticas educacionais para serem compartilhadas na rede.
- d) Oferecer alternativas de encaminhamentos metodológicos aos educadores da rede pública.
- e) Fortalecer a gestão democrática com a proposição de um planejamento estratégico de incentivo à participação de todas as instâncias colegiadas e da comunidade local.
- f) Consolidar o regime de colaboração com os municípios, demais secretarias de Estado, escolas e comunidades escolares, articulando parcerias com a rede municipal do Estado do Paraná, com as redes de proteção e a sociedade, integrando especialmente o processo de transição dos estudantes.

### 3 QUAIS SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS?

#### 3.1 ACOMPANHAMENTO E MELHORIA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Nos últimos anos, a questão da qualidade e da equidade da educação tem assumido destaque nas discussões de políticas públicas educacionais no Brasil. Em grande parte, a objetividade e a produtividade desse debate, de relevância fundamental, devem-se à presença das avaliações em larga escala, iniciadas no Brasil a partir da década de 1990, com objetivo de fornecer diagnóstico e subsídios para a definição, implantação ou manutenção de políticas educacionais, uma vez que estas avaliações informam o que os grupos de alunos em diferentes anos escolares sabem e são capazes de fazer, em um momento referencial, e a sua evolução no decorrer da sua escolarização.

Diante deste cenário e dado a necessidade de obter informações específicas da rede pública estadual - com base nas Diretrizes Curriculares Orientadoras para a Educação Básica do Paraná e o Caderno de Expectativas da Aprendizagem -, a Secretaria de Estado da Educação implantou, em 2012, o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (Saep), o qual possibilita o acompanhamento e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, auxiliando os professores a aprofundarem suas compreensões e refletirem sobre suas práticas de avaliação, contribuindo com seus pares no constante processo educativo. Como possibilidade de reflexão e discussão das expectativas de aprendizagem que norteiam o currículo escolar, a partir dos resultados do Saep, é possível subsidiar cada instituição escolar com informações necessárias à reflexão de suas ações de ensinar, aprender e avaliar, promovendo novas políticas públicas voltadas à promoção da qualidade da educação.

O Saep tem como objetivo realizar a avaliação externa, censitária e universal do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental e dos 1º e 3º/4º ano do Ensino Médio da rede pública estadual, com a finalidade de diagnosticar o estágio de aprendizagem, bem como analisar a evolução do desempenho escolar de cada aluno avaliado, possibilitando a definição de ações prioritárias de intervenções voltadas para a melhoria do processo educacional. Mais especificamente, com o Saep pretende-se:

- avaliar de forma universalizada de todas as escolas da rede estadual de ensino por intermédio da aplicação de instrumentos cognitivos junto aos alunos (testes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, para o 6º e 9º ano do EF, e testes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, para o 1º e 3º ano do EM regular e alunos do ano de conclusão do curso Técnico e de Formação Docente Integrado) e instrumentos sociocontextuais (questionários) junto aos diretores, professores e alunos;
- produzir informações sobre o desempenho escolar e dos fatores que se associam a esse desempenho, possibilitando o monitoramento e a formulação de políticas educacionais mais focalizadas para cada uma das etapas;
- possibilitar a todos os envolvidos no processo educativo (alunos, professores, diretores, pais, administradores, técnicos e especialistas) um acompanhamento efetivo dos resultados obtidos pelas escolas.

Os resultados do Saep permitiram uma reflexão coletiva sobre o diagnóstico que o Sistema oferece. Ele envolve um rico material de discussão, a ser cotejado com o projeto político pedagógico de cada escola e a ser consultado pelos gestores em todos os níveis de governo. Tal diagnóstico permite a discussão sistemática do currículo e a adoção de estratégias pedagógicas destinadas a fazer com que os alunos da rede pública estadual do Paraná prossigam, com sucesso, os seus estudos.

Com base nos resultados do Saep, proficiência de cada ano e disciplina avaliados, associados às taxas de rendimento escolar, aprovação e abandono, criou-se um índice para as escolas da rede pública estadual do Paraná. A partir deste índice, foram selecionadas 20% de escolas, sendo 15% que apresentaram menores índices e 5% com maiores índices, para um atendimento diferenciado e definição de ações prioritárias de intervenções por meio do Plano de Ações Descentralizadas, que tem como objetivo promover nas instâncias educacionais, sob a égide da Secretaria de Estado da Educação (Seed), uma atuação proativa e colaborativa, como o comprometimento de toda a comunidade escolar, priorizando ações que conduzam à melhoria da qualidade da educação.

### 3.2 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

De acordo com o Art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a finalidade da educação se refere ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. Do mesmo modo, a educação tem como princípio e fim a gestão democrática (Art.3º, Inc. VIII) na forma das leis de cada sistema de ensino.

Isso significa que a escola formará para a cidadania se a organização das relações em seu interior estiver pautada pelos princípios democráticos, sendo, assim, não só democrática no desenvolvimento de suas atividades administrativas, mas também na realização de sua ação pedagógica, a qual deve ser essencialmente educativa e coerente com os princípios e finalidades propostos pela legislação vigente e pelo Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino.

Segundo Vitor Paro (2001), em uma gestão democrática as relações não são verticais, objetiva-se formar indivíduos e cidadãos e as decisões e responsabilidades na escola estão a cargo do coletivo. A gestão democrática é um objetivo e um percurso. É um objetivo porque se trata de uma meta a ser sempre aprimorada e é um percurso porque se revela como um processo que, a cada dia, se avalia e se reorganiza.

Ponderando sobre a relação entre os fins democráticos da educação e a gestão da escola, esse autor ainda afirma que a escola deve ser duplamente democrática.

Por um lado, porque ela se situa no campo das relações sociais onde (...) torna-se ilegítimo o tipo de relação que não seja de cooperação entre os envolvidos. Por outro, porque (...) a característica essencial da gestão é a mediação para a concretização de fins; sendo seu fim a educação e tendo esta um necessário componente democrático, é preciso que exista a coerência entre o objetivo e a mediação que lhe possibilita a realização, posto que fins democráticos não podem ser alcançados de forma autoritária. (PARO, 2001. p. 52)

Assim, a partir da gestão democrática e da discussão e construção coletiva, a escola passa a se constituir em um espaço de diálogo e de debate, na busca constante em fazer do planejamento uma prática sistematizada que, a partir da análise do diagnóstico, busca a raiz dos problemas e propõe ações de enfrentamento aos desafios apresentados pelo processo de ensino e aprendizagem.

### 3.2.1 Projeto Político Pedagógico (PPP)

De acordo com a Instrução Normativa n. 007/2010 Sued/Seed, o Projeto Político Pedagógico expressa, além da autonomia e da identidade das unidades escolares, os fundamentos legais, conceituais, filosóficos, ideológicos, metodológicos e operacionais da prática pedagógica.

O Projeto Político Pedagógico possui três elementos fundamentais:

- **Diagnóstico:** é o momento de conhecer a realidade da comunidade em que a escola está inserida, considerando-se as dimensões econômicas, culturais e a organização social que permeia aquela comunidade.

Implica levantar questões como: qual a realidade de nossa escola em termos: legais, históricos, pedagógicos, financeiros, administrativos, físicos, materiais e de recursos humanos? Quais são os dados demográficos da região em que se situa a escola? Qual é a população-alvo da escola? Quais suas características em termos de nível socioeconômico, cultural e educacional? Qual o papel da educação/escola nessa realidade? Qual a relação entre a escola e o mundo do trabalho? Quais as principais questões e desafios apresentados pela prática pedagógica (evasão, reprovação, aprovação por Conselho de Classe, entre outros)? O que é prioritário para a escola?" (VEIGA, 2011, p. 24).

Esses questionamentos são relevantes na construção desse diagnóstico, que será a base concreta para se planejar a prática pedagógica em cada unidade escolar. As relações entre tempos e espaços, questões relativas a não aprendizagem, aos altos índices de reprovação e a não permanência dos meninos e meninas na escola, exigindo a "compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica, visando romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática" (VEIGA, 2005, p. 18) devem ser tomados como referência para este diagnóstico.

- **Conceituação:** neste elemento do PPP se explicita qual o entendimento do coletivo escolar acerca do conceito de homem, mundo e sociedade. É aqui que se define qual escola se quer, para quem é a escola, bem como qual transformação social se quer e como concretizá-la. Diante disso, cabem os seguintes questionamentos:

Que referencial teórico, ou seja, que concepções se fazem necessárias para a transformação da realidade? Que tipo de alunos queremos formar?

Para qual sociedade? Que experiências queremos que nosso aluno vivencie no dia a dia de nossa escola? Quais as decisões básicas referentes ao que, para que, e a como ensinar, articulados ao para quem? O que significa construir o projeto político pedagógico como prática social coletiva? (VEIGA, 2011, p. 24-25).

Partindo destas concepções e mantendo abertas as possibilidades de participação da comunidade, numa perspectiva democrática da gestão escolar, a análise permanente da escola permite o estabelecimento de propostas de ensino e aprendizagem e de avaliação com vistas à apropriação do conhecimento como via de emancipação, para que os estudantes possam se tornar cidadãos autônomos e críticos.

• **Operacionalização:** neste elemento, a escola deverá inserir todas as ações estabelecidas para atingir os objetivos elencados no elemento conceituação. É neste momento que devem ser descritas as atividades ofertadas, onde, de que forma e com qual objetivo a proposta será desenvolvida.

A presente Proposta tem como premissa fundamental considerar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em suas etapas de diagnóstico, conceituação e operacionalização, como um dos pontos de partida para a formulação do Plano de Ação da Escola. Desta maneira, propõe reafirmar o processo de gestão democrática, respeitando a autonomia da escola na ressignificação de sua prática pedagógica.

Destaca-se, ainda, que esta Proposta de formação continuada, que prevê a mediação do conhecimento acerca das estratégias metodológicas de Leitura e Resolução de Problemas, com o envolvimento de todas as disciplinas do currículo, se apresenta também como uma possibilidade de salto qualitativo no processo de ensino e aprendizagem.

### 3.3 DESTAQUE NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMA E LEITURA

Nestes últimos tempos em que os acontecimentos mundiais têm sido vividos em escala global, em que os avanços científicos e tecnológicos estão cada vez mais acelerados, somos solicitados a realizar múltiplas leituras para compreender a realidade e os diversos problemas inerentes a ela. A educação, e de modo particular a escola, tem um papel fundamental para auxiliar no desenvolvimento das capacidades dos estudantes, levando-os a atuar de forma ativa e crítica neste contexto.

Nesse sentido, as estratégias metodológicas que tem como foco a **Leitura e a Resolução de Problemas** podem proporcionar discussões que ampliem e aprofundem os conhecimentos inerentes às disciplinas curriculares, privilegiando a pesquisa e a leitura com dinamicidade, criatividade, criticidade, dentre outros aspectos.

No processo de ensino e aprendizagem o estudante é sempre o referencial e, por essa razão, as práticas pedagógicas devem centrar-se em atividades com metodologias que motivem a reflexão e provoquem o desejo pela ação investigativa, estimulando o espírito científico e possibilitando a consequente aquisição de conhecimentos com significação.

A partir dessas estratégias, busca-se uma escola com espaço dinâmico para a aprendizagem, a sistematização, a produção e a organização do conhecimento. Acredita-se que os estudantes, ao se apropriarem dos diversos conhecimentos curriculares, serão levados a pensar sobre eles de forma significativa e para além da aquisição de informações das mais diversas fontes.

Para que as estratégias metodológicas sejam desenvolvidas nessa perspectiva, com consistência pedagógica, os conhecimentos podem ser trabalhados por meio da leitura e da resolução de problemas ou problematizações que se configuram como formas de ampliar o espaço para conjecturas, reflexões, discussões, apropriação de conceitos e formulação de ideias sobre os diversos problemas inerentes às disciplinas e aos problemas do cotidiano. Nesse sentido, a leitura e a resolução de problemas ou problematizações, como práticas cognitivas integradoras, são fundamentais para o bom desempenho dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem em todas as disciplinas.

É importante que o estudante aprenda a ler os mais diferentes textos: mapas, infográficos, desenhos esquemáticos, gráficos, tabelas, imagens, filmes, textos literários, charges, tirinhas, símbolos, sinais, entre outros, bem como evidências, tendências e contextos. Mais que ler isoladamente os diversos tipos de textos, verbais e não verbais, é necessário aprender a correlacioná-los, captando e produzindo sentidos, permitindo comparações, associações, organizações lógicas, posicionamentos pessoais e coletivos que gerem conclusões e compreensões dos problemas, que poderão, inclusive, ser resolvidos. Para tanto, é necessário que se desenvolva, na escola, atividades que provoquem desafios cognitivos, promovendo uma dinâmica mental.

Essas atividades visam ir além da aquisição de conceitos sobre os conhecimentos disciplinares, porque exigem um envolvimento maior do estudante na apropriação do conhecimento, levando-o a estabelecer relações com o cotidiano e a desenvolver uma aprendizagem significativa.

Aprender Biologia, Física, Ciências, Sociologia e as demais disciplinas escolares pressupõe estabelecer relações com um mundo de conhecimentos que envolvem leitura, compreensão, interpretação e raciocínio. Nesse sentido, a leitura e a resolução de problemas ou problematizações parece ser um dos pontos de diálogo e de aproximação entre as disciplinas que compõem o currículo escolar.

Mas em que medida a leitura pode contribuir para interpretação e compreensão de um problema de Matemática, de História, de Química, de Filosofia, enfim, de todas as disciplinas? Em que medida a resolução de problemas ou problematizações pode facilitar a compreensão dos conceitos das disciplinas escolares com significação, inclusive dando significado às soluções?

Para responder a essas questões precisamos ampliar a compressão do que seja leitura, do que seja um problema ou uma problemática e como aplicar metodologias para discuti-lo ou resolvê-lo independente de uma disciplina escolar.

É consenso entre os professores que ler é fundamental para aprender em todas as disciplinas, no entanto, para que se atinja a proficiência em leitura é importante conhecer e lançar mão das estratégias de leitura que facilitam o aprendizado. A compreensão da leitura exige do estudante que esteja atento para decifrar, além da superfície dos textos, o que está subjacente às suas linhas, os pressupostos, bem como recorrer ao seu conhecimento de mundo, ao seu repertório de leituras de outros textos que o ajudem na tarefa de compreensão.

Também precisa aprender a se posicionar diante do que lê, reagindo ao texto: concordando, discordando ou ampliando os sentidos que podem ser depreendidos dele. Esse posicionamento diante dos textos é um comportamento aprendido em processo, ou seja, depois de aprender a decodificar, o estudante deve dedicar um tempo considerável em seus estudos para ampliar a sua competência leitora. Assumir esse compromisso com a leitura significa que toda a escola entende que

Compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada. (SOLÉ, 1998, p.18).

Para que o estudante se torne um leitor proficiente dos mais diferentes textos de que se valem as disciplinas curriculares, é importante que os professores recorram às estratégias de leitura sempre que estiverem utilizando textos para o ensino específico dos conteúdos disciplinares.

As estratégias de leitura, conforme organização apresentada por Rojo (2004) envolvem ações de ordem procedimental e cognitiva que exigem atenção constante de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com a autora, essas estratégias configuram-se em:

- Ativação de conhecimentos de mundo;
- Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos (checagem de hipóteses, localização de informações, comparação de informações, generalização, produção de inferências locais, produção de inferências globais).
- Com relação ao posicionamento do leitor frente ao texto, sua recepção e produção de resposta ao que é lido, a autora ainda apresenta as seguintes estratégias:
  - Recuperação do contexto de produção;
  - Definição de finalidades e metas da atividade de leitura;
  - Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático);
  - Percepção e relações de interdiscursividade (no nível discursivo);
  - Percepção de outras linguagens;
  - Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas;
  - Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos.

Assim, acredita-se que os estudantes estariam aprendendo, em todas as disciplinas, não apenas a compreender textos, mas a se posicionarem diante dos diversos discursos que veiculam os mais variados conhecimentos, auxiliando-os, dessa forma, nas problematizações e nas soluções dos mais variados problemas.

Mas o que é um problema? Os problemas, desde os tempos mais remotos, fazem parte da realidade humana e são propulsores para o desenvolvimento nas mais diversas áreas do conhecimento. Tem-se um problema quando, por exemplo, estabelecem-se metas ou objetivos e não sabemos como alcançá-los. Para atingir essas metas ou objetivos é necessário realizar uma investigação direcionada à compreensão do problema, problematizando e estabelecendo estratégias que possam, inclusive, solucioná-lo. Dessa forma, criaremos formas não só de resolução do problema, mas também que subsidiam a própria compreensão do problema.

No âmbito do ensino, ao problematizar uma questão, o professor, além de contextualizar o problema de ensino em relação à sua prática pedagógica, pode apontar outras questões que dizem respeito à própria contextualização histórica e à gênese do conhecimento em questão, mas também explorar didaticamente a problemática a qual esse conhecimento está vinculado. Um dos precursores dessa proposta de ensino foi Bachelard, quando destaca que:

Antes de tudo o mais, é preciso formular problemas. E seja o que for que digam, na vida científica, os problemas não se apresentam por si mesmos. É precisamente esse sentido do problema que dá a característica do genuíno espírito científico. Para um espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma questão. Se não houver questão, não pode haver conhecimento científico. Nada ocorre por si mesmo. Nada é dado. Tudo é construído. (BACHELARD, 1977, p. 148 apud DELIZOICOV, 2001, p. 128).

Ao considerar a problematização como uma forma de encaminhamento metodológico, esta possibilita uma articulação com o uso da História e Filosofia da Ciência, pois

Seria propiciada a contextualização da origem, formulação e solução dos problemas mais relevantes que culminaram com a produção dos modelos e teorias, o que teria o potencial de explicar o significado histórico dos problemas juntos aos estudantes e, talvez por isso, permitir-lhes a apreensão das soluções dadas e o respectivo conhecimento produzido. (DELIZOICOV, 2001, p. 132-133).

De outro modo, no encaminhamento para a resolução de problemas, Dalben (2013) indica alguns passos importantes para organizar um processo de ensino por meio da resolução de problemas, no entanto, é importante salientar que eles não são únicos, rígidos, estáticos, inflexíveis. Dentre eles, os principais apresentados pela autora são: problematização, organização da ação, a indução pedagógica e o levantamento de possibilidades de respostas.

De acordo com a autora, um processo de problematização talvez seja

a fase mais importante da solução de um problema porque permite construir o próprio problema, construir o contexto no qual vai ser trabalhado, explorar as possibilidades de caminhos e escolher as propostas de solução. Ao problematizarmos, conseguimos

desenhar melhor o sentido do problema que mais se aproxima do que desejamos aprender e solucionar. Delineamos suas finalidades e, nesse processo, selecionamos também o caminho a ser trilhado para busca das soluções. (DALBEN, 2013, p. 90).

Este momento de problematização destina-se à compreensão do problema e busca o(a):

- levantamento de várias possibilidades e perspectivas de conteúdos;
- construção de sentidos e significados para o conhecimento do tema ou da área;
- construção de um norte, dando uma noção de tudo que uma disciplina ou uma temática podem oferecer, caso sejam estudadas com profundidade;
- delimitação de eixos de interesses e focos precisos;
- criação de hipóteses plausíveis, exercitando o raciocínio lógico, a reflexão e o julgamento sobre as ideias e as propostas, a construção da notação de valores, custo/benefícios, possibilidades, consequências e viabilidade da ação;
- exploração das possibilidades de solução ou caminhos a serem seguidos em busca de respostas;
- ocorrência das tempestades de ideias e os questionamentos.

Percebe-se que tanto o ato de ler quanto de resolver problemas ou problematizá-los acionam operações cognitivas que estão imbricadas e, por isso, podem ser pensadas como uma prática de ensino, tornando-se o centro das interações em sala de aula em todas as disciplinas. Os professores, nesse contexto, são mediadores e organizadores de um conhecimento que se constrói na dinâmica das interações e precisam estar abertos ao novo, às mudanças e às relações interdisciplinares. Essas relações entre as disciplinas são múltiplas, e um ponto de unidade entre elas respalda-se na leitura e na resolução de problemas ou problematizações.

Assim, defende-se nesta Proposta que as estratégias metodológicas que tem como foco a Leitura e a Resolução de Problemas serão priorizadas no Plano de Ação da Escola, uma vez que estas temáticas contemplam todas as disciplinas do currículo e permitem uma reflexão sobre a prática escolar.

#### 3.4 AS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS NA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM

As inovações tecnológicas podem exercer um papel relevante no processo de articulação dos conhecimentos escolares a partir das diversas disciplinas que compõe a organização curricular. Considerando a diversidade de conceitos atribuídos para este termo, faz-se necessário realizar uma conceituação inicial para o escopo deste documento.

O conceito de Tecnologia pode ser entendido, a partir do nascimento da ciência moderna, como sendo a mediação entre o conhecimento científico e a intervenção do homem na natureza, para transformá-la (BRASIL, 2011). Ou ainda, conforme Cysneiros (2010), como o conjunto de conhecimentos ligados a qualquer objeto resultante da ação humana, como, por exemplo, arte, artesanato, indústria, entre outros.

No âmbito das mídias, pode-se considerá-las também como sendo objetos decorrentes da ação humana, “que permite[m] aos homens comunicar a expressão do seu pensamento quaisquer que sejam a forma e a finalidade desta expressão” (BALLE, 1995, p. 50).

E ainda, considerando tais inovações na esfera comunicacional, elas podem ser entendidas como um recurso que “serve para que as pessoas se relacionem entre si, transformando-se mutuamente e a realidade que as rodeia” (DIAZ-BORDENAVE, 1982, p. 36). Ou, ainda, para França, “é uma realidade plena e viva que não pode ser designada nem por suas partes componentes, nem por seu todo, mas pelas relações entre eles” (1998, p. 17).

Uma primeira análise desses conceitos nos permite observar que há um elemento comum que os une e lhes dá sentido como corpo descritivo das relações humanas em geral: a transformação. A transformação é, nesse sentido, o que justifica os termos em questão. Portanto, a tecnologia, a ciência, a comunicação e as mídias têm seu ponto de encontro marcado na dimensão transformadora da ação humana. Entre elas não há hierarquia, mas uma relação dialética, pois, ainda que sejam objetos distintos, não podem ser pensados separadamente, pois mantêm entre si uma dependência conceitual e prática, acentuando-se o fato de que o vínculo que as conecta, a transformação, lhes confere uma própria razão de existência.

Para contribuir com esta discussão, Fischer (2007) propõe refletir sobre as tecnologias, considerando-as como transformações históricas nos modos de fazer a aprender. As práticas cotidianas, inclusive nas escolas, transformam-se, alterando as relações com os saberes, com as trocas entre os sujeitos, nas formas de se inscrever o social, nos registros de escrita, no jeito de falar e pensar o mundo e os sujeitos do mundo.

Estas alterações apontam para o excesso e acúmulo de informações; para a velocidade de acesso aos fatos, às imagens e aos dados; para novos modos de viver a intimidade, a vida privada, em relação às práticas sociais e os espaços públicos; para uma compreensão diferente sobre as práticas do mercado, sempre ávidas por novidades; para a centralidade do corpo e da sexualidade na cultura com superexposição de corpos infantis e juvenis; e, para uma miscigenação de linguagens oriundas dos diferentes meios, criando as narrativas, sejam elas, ficcionais, publicitárias, didáticas ou jornalísticas.

Ressalta-se a importância de se estudar as imagens, os processos de produção, as formas de recepção, o uso das informações, das narrativas, das interpelações dos programas televisivos, dos filmes, dos vídeos, dos jogos eletrônicos, como práticas eminentemente pedagógicas, das quais o professor não pode se ausentar. É indispensável, que se reconheça o trabalho de simbolização presente naquele que imagina, planeja, produz e veicula as diferentes mídias, como também naquele que se apropria do que vê ou ouve. Para Fischer:

(...) são essas mesmas tecnologias, essas mesmas “máquinas de imagens” que nos fascinam, que interpelam com seus produtos as crianças, jovens, adultos de todas as idades. Estudá-las, na complexidade de todas as relações em jogo, de produção e criação, de veiculação e consumo, de fruição e apropriação, significa pensar o tempo presente, dizer a nós mesmos como nos tornamos o que chegamos a ser hoje, sujeitos de determinadas verdades e de certos modos de existência “tecnológica” – vividos como encantamento e fascínio, e ao mesmo tempo como frustração e sensação de impotência. (2007, p. 297)

Desse modo, o desafio que se apresenta é vislumbrar a inserção desse potencial transformador a partir da articulação das inovações tecnológicas, no âmbito da educação – em particular, na prática pedagógica. Para o bom resultado dessa ação pedagógica, é necessário que as escolas se organizem e elaborem estratégias de ensino que oportunizem aos alunos uma aprendizagem significativa que conduza a uma postura mais crítica e um agir consciente diante da sua realidade.

Partindo do princípio de que as inovações tecnológicas agrupam uma série de possibilidades pedagógicas, exigindo práticas e metodologias educacionais diferenciadas, bem como um novo olhar para o fim próprio da educação, no sentido da formação de consciências e modos de agir no mundo, é imprescindível que esse pressuposto teórico se encontre articulado com as áreas do conhecimento presentes na proposta curricular da escola, em especial com os encaminhamentos metodológicos dessa proposta.

O planejamento da atividade pedagógica pode fazer uso de diferentes encaminhamentos metodológicos a fim de alcançar seus objetivos. A pesquisa constitui-se numa opção metodológica, pois, “como um pressuposto epistemológico, é um procedimento capaz de fornecer elementos que sustentam as explicações dadas pelas teorias acerca dos fenômenos” (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 53-54).

Na pesquisa, questionamentos e problematizações podem ser considerados elementos que fomentam a investigação, como também podem promover reflexões que geram novas indagações. Estas, no âmbito escolar, não podem ser tratadas sem o auxílio do conhecimento transposto didaticamente. Entretanto, para que a pesquisa tenha sentido epistemológico, a problematização deve estar inserida em um contexto sócio-histórico-político-econômico-cultural pedagogicamente articulado com a realidade próxima.

Tomemos o meio ambiente, por exemplo, como um contexto na sociedade contemporânea, marcado por problemas causados pela intervenção do homem. Nesse contexto o uso das inovações tecnológicas, mediadas pelo processo de ensino e aprendizagem podem representar um avanço nas relações dos indivíduos com o meio. Afinal, a integração desses elementos possibilita maior sensibilização e conhecimento do meio ambiente, bem como uma melhor compreensão dos problemas, para a busca de soluções.

No contexto anteriormente apontado e problematizado, uma possibilidade de trabalho nessa perspectiva, utilizando as tecnologias, pode iniciar a partir de questões como:

- No seu bairro/cidade ocorrem alagamentos?
- Em que período do ano e com que frequência isso acontece?
- Quais os possíveis motivos que causam os alagamentos?

Para responder a essas perguntas, os alunos podem realizar uma pesquisa de campo em que levantarão dados estatísticos; fazer reportagens ou entrevistas; pesquisar e/ou produzir textos, fotografias, vídeos, áudios, entre outros. Esses materiais devem retratar as ocorrências pontuais de alagamentos e principalmente possíveis elementos que os alunos acreditam que sejam os causadores desses eventos.

À luz do conhecimento historicamente construído, os alunos, orientados pelo professor, analisarão as informações levantadas, identificando diferentes hipóteses sobre as causas dos alagamentos. Para melhor compreender as hipóteses sobre as causas dos alagamentos, os alunos deverão produzir materiais que representem o contexto e o problema em estudo. Esses recursos podem compor-se de animações, vídeos, jornais, ilustrações, histórias em quadrinhos, radionovelas, entre outros.

A situação ilustrada representa apenas uma possibilidade do uso integrado das tecnologias a partir de um contexto problematizado e, ressalta-se que sua abordagem, precisa ser bem explorada pelos professores, que realizam a mediação do processo de aprendizagem junto aos alunos.

#### **4 A QUEM SE DESTINA O PAD?**

As ações do PAD são desenvolvidas nas escolas da rede estadual:

FASE 2 - Estabelecimentos Estaduais de Ensino de 2013;

FASE 1 - Estabelecimentos Estaduais de Ensino de 2014.

## 5 ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO PAD

- A organização do PAD ocorre por meio de ações descentralizadas e tem como ponto de partida a autoavaliação institucional, a partir dos indicadores de avaliação interna e externa (instrumentos para compilação de indicadores).
- Assegura-se o respeito à autonomia das escolas e as diversidades das comunidades escolares com acompanhamento e assessoramento pedagógico, pelo NRE, individualizado e contínuo, e com apoio e suporte para o desenvolvimento das ações pela Seed.
- Define como foco a proficiência em leitura, interpretação de textos e resolução de problemas, com consequente melhoria dos indicadores: evasão, reprovação, aprovação pelo conselho e ensino e aprendizagem.
- Prevê o envolvimento do Grupo de Articulação Estadual responsável pela articulação das ações entre os departamentos da Superintendência de Educação (Sued), bem como o acompanhamento e orientação das equipes regionais.
- Prevê o envolvimento de 32 Grupos de Articulação Regionais constituídos por representantes da Equipe Disciplinar, Equipe Pedagógica e Coordenação Regional de Tecnologia Educacional dos NRE, responsáveis pelo acompanhamento e assessoramento pedagógico das ações planejadas.
- Prevê o envolvimento da Equipe de Gestão da Escola formada por professores, funcionários e instâncias colegiadas das instituições de ensino que avaliam os resultados alcançados a partir do Plano de Ação elaborado pelo coletivo escolar nas semanas pedagógicas. Esta avaliação culmina em reformulações do Plano conforme as necessidades. O processo de avaliação e propostas de reformulação acontece sob coordenação da gestão da escola e se articula com o NRE a partir de reuniões periódicas com o Grupo de Articulação Regional, responsável pela escola.
- Os profissionais da educação (Seed, NRE e Instituições de Ensino) farão análises periódicas para visualizar as necessidades de revisão e adequação de procedimentos, as boas práticas pedagógicas e de gestão, com o objetivo de planejar ações e metas que assegurem o atendimento progressivo às reais demandas e à melhoria contínua no sistema educacional e o cumprimento do Plano de Ações.
- Na elaboração do Plano de Ações serão considerados os Indicadores:
  - a) taxas de aprovação, aprovação por Conselho de Classe, reprovação e abandono/evasão;
  - b) ensino e aprendizagem.

- Os Grupos de Articulação Regionais (assessores técnico-pedagógicos dos Núcleos Regionais de Educação - NRE) subsidiam a execução e a adequação do Plano de Ação elaborado pelo coletivo escolar durante a semana pedagógica e contribuem com a articulação das ações, em parceria com a rede pública local, com as redes de proteção. Para tal, cabe aos Grupos de Articulação Regionais:
  - a) organizar as informações referentes aos indicadores, considerando as dimensões definidas em instrumento próprio (anexo I).
  - b) acompanhar a eficiência das ações elencadas pelas escolas na semana pedagógica,  
de acordo com cada dimensão, e efetuar a análise dos resultados parciais obtidos no primeiro semestre.
  - c) Planejar, executar e adequar ações para auxiliar as escolas em suas necessidades, promovendo estudos e reflexões críticas com a proposição de ações de continuidade ao plano de melhorias de cada escola, prevendo suas etapas (ver anexo III).
  - d) Encaminhar ao Grupo de Acompanhamento e Articulação Estadual na SEED os anexos I e III para acompanhamento.
- Os Grupo de Articulação e Acompanhamento Estadual são responsáveis por promover a articulação das ações entre os departamentos da Sued, bem como pelo acompanhamento e orientação dos Grupos Regionais. Para tal, cabe ao Grupo da Seed realizar orientação aos Grupos Regionais, por meio de reuniões técnicas quinzenais. Nestas etapas serão discutidos os avanços com três representantes de cada NRE. Em tais eventos serão abordadas as temáticas de indicadores educacionais, Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Paraná, metodologia do PAD, divulgação dos casos de sucesso e avaliação dos resultados obtidos.

## 6 INSTRUMENTOS UTILIZADOS NO PROGRAMA

Os instrumentos do Plano de Ações Descentralizadas (PAD) são destinados às equipes diretivas, professores, funcionários e tem como objetivo evidenciar os resultados relativos à implementação e ao desenvolvimento das ações elencadas no Plano de Ação das escolas, quanto ao acompanhamento, assessoramento individualizado e contínuo, nos estabelecimentos, realizados pelo Grupo de Articuladores Regionais junto aos estabelecimentos de ensino da rede estadual de educação com vistas à melhoria do processo educativo.

- PLANO DE AÇÃO DA ESCOLA (PARA O NRE)
- ROTEIRO DE VISITAS (BANCO DE RELATÓRIO POR TEMAS NO NRE)
- RELATÓRIO DE VISITAS\* (PARA GRUPO DE ARTICULAÇÃO ESTADUAL)
- PLANILHA PARA CADASTRO DAS VISITAS, PLANILHA PARA REGISTRO DA “AÇÃO REUNIÃO NAS ESCOLAS” E RELATÓRIO DIÁRIO DE AÇÕES\* – PAD (PARA O GOS)
- FORMULÁRIO PARA RELATO DE BOAS PRÁTICAS (PARA O GRUPO DE ARTICULAÇÃO ESTADUAL)

## REFERÊNCIAS

BALLE, F. **Médias etsociétés: de Gutenberg à Internet**. 8.ed. Paris: Montchrestien, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n.º 5/2011. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília: 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei N° 9.395/96. Brasília: 1996.

CYSNEIROS, P. G. **Interação, tecnologias e educação**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Tecnologias Educacionais. **Diretrizes para o uso de tecnologias educacionais**. Curitiba: Seed-PR, 2010. (Cadernos temáticos).

DIAZ-BORDENAVE, J. E. **O que é comunicação**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

FISCHER, M. R. B. **Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas**. Revista Brasileira de Educação, v. 12 n. 35, maio/ago. 2007.

FRANÇA, V. V. **Jornalismo e vida social: a história amena de um jornal mineiro**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

KLEIN, R. **Como está a educação no Brasil? O que fazer?** Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 139-172, abr./jun. 2006.

INEP-MEC. **Indicadores da Qualidade na Educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORAES, A. C.; GUIMARÃES, E. F. **Metodologia de Ensino das Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia**. In: MORAES, A. C. (Coord.). **Sociologia: ensino médio**, Brasília, MEC, 2010.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUSA, J. P. **Elementos da teoria e pesquisa da comunicação e dos media**. 2. ed. Porto, 2006.