UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO – OESTE, UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

RAYANE REGINA SCHEIDT GASPARELO

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (PDE) NO ESTADO DO PARANÁ E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DA GESTÃO ESCOLAR

IRATI
2016

RAYANE REGINA SCHEIDT GASPARELO

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (PDE) NO ESTADO DO PARANÁ E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DA GESTÃO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste UNICENTRO para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Políticas, História e Organização da Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Marisa Schneckenberg

IRATI
2016

Catalogação na Fonte
Biblioteca da UNICENTRO

G249p

GASPARELO, Rayane Regina Scheidt.

Políticas públicas de formação continuada : o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) no Estado do Paraná e a formação dos profissionais da educação no âmbito da gestão escolar / Rayane Regina Scheidt Gasparelo. – Irati, PR : [s.n], 2016.
137f.

Orientadora: Profª. Drª. Marisa Schneckenberg

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Educação, Linha de Pesquisa, Políticas, História e Organização da Educação. Universidade Estadual do Centro-Oeste, PR.

1. Professor – formação profissional – dissertação. 2. Texto – produção. 3. Leis e legislação. I. Schneckenberg, Marisa. II. UNICENTRO. III. Título.

CDD 370.71

TERMO DE APROVAÇÃO

RAYANE REGINA SCHEIDT GASPARELO

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (PDE) NO ESTADO DO PARANÁ E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DA GESTÃO ESCOLAR

Dissertação aprovada em 31/03/2016 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora.

Profa. Dra. Marisa Schneckenberg
(Orientadora/UNICENTRO)

Prof. Dr. Jefferson Mainardes
(UEPG)

Profa. Dra. Michelle Fernandes Lima
(UNICENTRO)

IRATI- PR
2016

Home Page: http://www.unicentro.br
Campus Santa Cruz: Rua Pres. Zacarias 875 – Cx. Postal 3010 – Fone: (42) 3621-1000 – FAX: (42) 3621-1090 – CEP 85.015-430 – GUARAPUAVA – PR
Campus CEDETEG: Rua Simeão Camargo Varela de Sá, 03 – Fone/FAX: (42) 3629-8100 – CEP 85.040-080 – GUARAPUAVA – PR

RAYANE REGINA SCHEIDT GASPARELO

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (PDE) NO ESTADO DO PARANÁ E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DA GESTÃO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste UNICENTRO para obtenção do título de Mestre.

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida e aprovada pela Banca Examinadora em __/__/____.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Drª. Marisa Schneckenberg (orientadora)
UNICENTRO

_____

Prof. Dr. Jefferson Mainardes
UEPG

_____

Profª. Drª. Michelle Fernandes Lima
UNICENTRO

“Que darei eu ao Senhor por todos os benefícios que me tem feito?”

(Sl. 116:12)

AGRADECIMENTOS

Incansavelmente agradeço a Deus pela forma que conduziu meu caminho, por todas as oportunidades e por ter colocado pessoas especiais que partilharam comigo de tantos momentos que me fizeram crescer e amadurecer pessoal, profissional e intelectualmente.

Tão importante quanto as pessoas de laço familiar, destaco o carinho, paciência, dedicação, compromisso, seriedade e sabedoria da minha orientadora Professora Marisa Schneckenberg que me acompanhou neste processo.

Além destes, agradeço aos Professores do PPGE/UNICENTRO pelos conhecimentos compartilhados; e aos Professores Jefferson Mainardes, Michelle Fernandes Lima e Beatriz Gomes Nadal, pelas relevantes sugestões feitas no momento da qualificação.

Por fim, agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa durante todo o período de realização deste estudo.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar a sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida.

Pierre Bourdieu (2013, p. 59)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AP	Ação Pedagógica
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAUTEC	Coordenação de Apoio ao Uso de Tecnologias
CFC	Coordenação de Formação Continuada
EaD	Ensino a Distância
EMBAP	Escola de Música e Belas Artes do Paraná
FAFIPA	Fundação de Apoio à Fafipa
FAFIPAR	Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá
FAFIUV	Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de União da Vitória
FAP	Faculdade de Artes do Paraná
FECILCAM	Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão
FMI	Fundo Monetário Internacional
GT	Grupo de Trabalho
GTR	Grupo de Trabalho em Rede
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
NRE	Núcleo Regional de Educação
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PEE	Plano Estadual de Educação
PQE	Programa Qualidade no Ensino Público do Paraná
PR	Paraná
PROEM	Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SACIR	Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede

SEED	Secretaria Estadual de Educação
SETI	Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SUED	Superintendência da Educação
TICs	Tecnologias da informação e comunicação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

RESUMO

GASPARELO, Rayane Regina Scheidt. *Políticas públicas de formação continuada:* o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) no Estado do Paraná e a formação dos profissionais da educação no âmbito da gestão escolar. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2016.

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR, seu desenvolvimento, implementação e possível contribuição na formação contínua dos gestores das instituições estaduais de ensino. Utilizou-se como referencial teórico-metodológico, a abordagem do ciclo de políticas (Mainardes, 2006; Mainardes e Gandin, 2013; Tello, 2012); a contribuição de autores que discutem as concepções de formação continuada (Imbérnon, 2009; Vaillant e Marcelo, 2012; Nóvoa, 1995;), bem como autores na área de gestão escolar (Paro, 2011; Ferreira, 2013; Souza, 2003). No decorrer do trabalho, buscamos fundamentar o texto com os conceitos de habitus, campo e poder simbólico de Bourdieu (2003, 2004, 2011a, 2011b, 2011c), a fim de melhor compreender os mecanismos de conservação e reprodução que operam nas atividades humanas. A pesquisa abrangeu o contexto de artigos, dissertações e teses sobre o PDE, para melhor demarcar a especificidade do estudo que estávamos propondo; a seguir, envolveu o estudo dos antecedentes históricos, políticos e ideológicos no contexto dos governos Jaime Lerner e Roberto Requião, bem como as experiências de formação contínua e gestão daquela época; prosseguindo, realizou-se a análise do texto oficial que organiza o PDE; e por fim investigou-se o contexto da prática por meio de entrevista com os coordenadores do programa, tanto no âmbito da Unicentro/I, como no Núcleo Regional de Educação, e quatro Professores PDE que realizaram a formação em gestão escolar no período de 2007 a 2012. As principais conclusões foram que em 2004 na elaboração do Plano de Carreira do Magistério, surge o PDE com a reinvindicação de representantes do Sindicato dos Professores. Pretendia-se que este programa abarcasse princípios diferentes do que até então se tinha. O desafio era ultrapassar os modelos informativos, para criar um modelo reflexivo, no qual os docentes tivessem a oportunidade de refletir sobre seu trabalho e de todo o contexto que o cerca; o texto, no qual, estão os pressupostos conceituais, a fundamentação político-pedagógica, o plano integrado de formação contínua e a avaliação da aprendizagem no Programa retrata uma concepção de formação continuada, cujo objetivo é valorizar o conhecimento docente, as situações vivenciadas no âmbito da sua prática, bem como incentivar o ensino, a pesquisa e após a intervenção na realidade escolar; a proposta destaca ainda que a profissionalidade docente, desenvolve-se e precisa ser compreendida dentro de um contexto marcado pelas contradições dos sistemas político, econômico, social e cultural, frente ao desenvolvimento das forças produtivas, percebendo limites e suas possibilidades na formação dos sujeitos; no que tange a percepção dos participantes desta pesquisa, compreendemos que a concepção que os mesmos têm sobre a formação é coerente com os pressupostos conceituais do programa e quanto a formação continuada dos gestores, os relatos demonstraram satisfação com o programa e possibilidade de pensar a gestão da escola numa perspectiva dialógica e democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas educacionais. Programa de desenvolvimento educacional. Desenvolvimento profissional dos gestores.

ABSTRACT

GASPARELO, Rayane Regina Scheidt. *Políticas públicas de formação continuada:* o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) no Estado do Paraná e a formação dos profissionais da educação no âmbito da gestão escolar. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2016.

The objective of the present research was to analyze the Educational Development Program - PDE / PR, as well as, its development, implementation and possible contribution to the continuous formation of the managers that make part of the state educational institutions. It was used as a theoretical framework, the approach of the policy cycle (Mainardes, 2006; Mainardes and Gandin, 2013; Tello, 2012); the contribution of authors who discuss the concepts of continuing education (Imbernon, 2009; Vaillant and Marcelo, 2012; Nóvoa, 1995), as well as authors in school management area (Paro, 2011; Ferreira, 2013; Souza, 2003). Through this research we tried to base the concepts of “habitus”, “filed and symbolic power” of Bordieu (2003, 2004, 2011a, 2011b, 2011c) in order to understand better the conservation and reproduction of the mechanisms that conduct the human activities. The research has covered the context of articles, dissertations and theses about PDE, to demarcate the specificity of the study we were proposing; then it has involved the study of historical background, political and ideological in the governments context of Jaime Lerner and Roberto Requiao, as well as, the experiences of continuous formation and management of that time; continuing, the analysis of official texts that organizes the PDE was carried out, and finally the context of the day-a-day practice was investigated through interviews with the program coordinators, both in Unicentro, as the Regional Education Center and four PDE teachers who performed the continuous formation in school management from 2007 to 2012. The main conclusions were that in 2004 with the claims of the Teachers' Union representatives, the PDE emerges with the Magisterium Career Plan. It was intended that this program comprised different principles than the ones it used to have. The challenge was to surpass the informative models to create a reflexive model, in which the docents could have the opportunity to think over their job, and all the context that surround them; the text in which are the conceptual assumptions, the political and pedagogical justification, the integrated plan of continuing formation and the evaluation of learning in the program, portrays a conception of continuing education, which aims to enhance the teaching knowledge. The situations experienced under their practice environment, as well as, encourage the teaching, the research and after the intervention at school reality; the proposal also points out that the professionality teaching, develops and must be understood within a marked context by the contradictions of the political, economic, social and cultural systems, comparing to the development of productive forces, realizing the limits and possibilities of the professionals formation; regarding the participants perception of this research, we understand that the concept they have about formation is consistent with the conceptual assumptions of the program, about the managers continuous formation the reports showed how meaningful it was the research and allowed to think the school management in a democratic perspective.

KEYWORDS: educational public policies, educational development program, managers professional development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ciclo de Políticas.....7
Figura 2 – Plano Integrado de Formação continuada PDE.....70

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 1

1 REVISÃO DE LITERATURA: PESQUISAS REALIZADAS SOBRE O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE/PR 13

2 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA PARA ORIGEM DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE/PR 20

2.1 Concepções de Estado e Processo de Formulação das Políticas 20

2.2 Política Educacional Paranaense: Características e Experiências de Formação Continuada no Governo Jaime Lerner 1999 – 2002 e Governo Roberto Requião 2003 – 2006 39

2.3 Análise e Síntese do Contexto de Influência da Origem do PDE 54

3 O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DOS TEXTOS DIRETAMENTE RELACIONADOS AO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL 58

3.1 O Contexto da Produção do Texto do Programa de Desenvolvimento Educacional 58

3.2 Análise e Síntese do Contexto da Produção do Texto do PDE 72

4 CONTEXTO DA PRÁTICA: A OPERACIONALIZAÇÃO DO PDE NA UNICENTRO/IRATI/PR, A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES, BEM COMO A POSSÍVEL CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA PARA A FORMAÇÃO NA ÁREA DA GESTÃO ESCOLAR 74

4.1 A Concepção dos Sujeitos Sobre o PDE 75

4.2 A Gestão/Implementação do Programa 80

4.3 A Formação do Gestor no PDE 83

CONSIDERAÇÕES FINAIS 93

REFERÊNCIAS 96

ANEXOS 109109
ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA.....109109
ANEXO B – CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA 1142
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....1155
ANEXO D - LEI COMPLEMENTAR 103 15 DE MARÇO DE 2004.....117
ANEXO E – DECRETO 4482 – 14 DE MARÇO DE 2005.....127
ANEXO F - LEI COMPLEMENTAR 130 - 14 DE JULHO DE 2010.....132
APÊNDICES 135
APÊNDICE A – TABELA 2 – PRODUÇÕES DOS PROFESSORES PDE EM GESTÃO ESCOLAR NO ÂMBITO DA UNICENTRO – 2007 A 2012 135
APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS 136

INTRODUÇÃO

A formação docente tem sido objeto de estudo desde os anos de 1940. Andaló (1995) revela esse dado destacando que as questões relativas à educação começaram a ser problematizadas a partir do Decreto-Lei n. 580, de 30 de julho de 1938 (BRASIL, 1938), com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Dentre as atividades desenvolvidas por este, encontrava-se os cursos de orientação técnica, especialização e aperfeiçoamento direcionados aos serviços estaduais, municipais e privativos da educação.

Portanto, a preocupação com esse tema não é recente. A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos editada pela INEP, segundo Andaló (1995), publicou entre os anos de 1944 a 1984, a maioria de artigos tematizando a formação dos docentes, os objetivos da educação, as qualidades para os educadores e as possibilidades de avaliar a formação docente. Já, sobre a formação continuada dos profissionais da educação, a publicação mais antiga é de 1961, a qual teve como objetivo de aferir a percepção dos docentes com relação aos cursos oferecidos pelo Ministério da Educação.

Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) localizam, que por volta dos anos 60, e até os anos 90, a formação continuada dos docentes constituía-se como produto de consumo apenas para cumprir uma exigência social. Capacitações, reciclagens e treinamentos atendendo aos interesses de governantes e das reformas, traziam pouco ou nenhum resultado para o sucesso nas formas de organização escolar e do trabalho pedagógico, pois desconsideravam as características dos professores, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, seus contextos de trabalho, bem como a cultura elaborada pela instituição escolar.

Esse indicativo, foi constatado por Andaló (1995) na pesquisa realizada em 1961. Os resultados indicaram que os professores consideravam pouco satisfatórias as atividades formativas oferecidas, pois oitenta por cento do público participante destacou que as orientações eram desligadas dos problemas da escola primária; que os cursos deveriam partir de problemas reais e sugestões apresentados pelos professores.

Passando-se alguns anos, essa perspectiva é frisada por inúmeros autores,

como Nadal (2000), Campos (2003), Flores (2003); Pimenta e Lima (2008), Imbérnon (2009); Silva (2011); Pimenta (2012); Vaillant e Marcelo (2012), entre outros. Para estes, durante as práticas de formação continuada (cursos, projetos de investigação, grupos de estudo, rodas de discussão) do agente educativo, é importante que os formadores sejam facilitadores e viabilizadores do processo de investigação-ação dos docentes e que as finalidades e os conteúdos do ensino sejam objetos de constante estudo e reflexão, considerando o contexto em que esse trabalho acontece.

Dessa forma, ao insistir em políticas e práticas de formação uniformes e transmissoras, com teorias descontextualizadas e distantes dos problemas práticos dos docentes e dos seus contextos, Imbernón (2010, p. 39) assegura que de forma contraditória haverá, "[...] muita formação, e pouca mudança".

No momento presente, aproximadamente 75 anos após o início das discussões sobre a educação escolar brasileira, a tônica sobre a formação docente ainda é de extrema relevância visto que a construção de uma escola mais democrática, de qualidade social e em prol da cidadania move-se pela natureza e qualidade[1] do quotidiano educativo na sala de aula e na escola.

Para Flores (2003, p. 129) discutir a formação de professores em pleno século XXI é uma atividade de grande pertinência visto que, se por um lado estes profissionais "[...] são culpados do que corre mal no sistema educativo, por outro, são vistos como os detentores da chave do sucesso da educação". Portanto, escolas mais democráticas bem como a educação de qualidade social e em prol da cidadania situa a nossa reflexão sobre a formação na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, que corresponde a outros termos que são utilizados com maior afluência, como formação permanente, formação contínua, aprendizagem ao longo da vida, dentre outros. Contudo a expressão 'Desenvolvimento Profissional Docente', para Vaillant e Marcelo (2012) é a expressão que melhor se adapta a concepção do professor como profissional do

[1] Azevedo (2011) explana que o conceito de qualidade pode assumir diferentes faces de acordo com os projetos de sociedade. Na ótica neoliberal o conceito de qualidade está atrelado às demandas do mercado e a noção de gerencialismo das práticas pedagógicas. Já na ótica relacional a qualidade articula-se a noção de gestão democrática da educação e da escola, considerando que as desigualdades sociais interferem e produzem as desigualdades educacionais.

ensino e não mais técnico do ensino. Com este olhar, a formação continuada é entendida como importante pressuposto de mudança das práticas pedagógicas e resgate da dimensão política da profissão.

Quando apostamos na formação para o desenvolvimento profissional docente estamos considerando que são necessários, além dos investimentos do Estado, melhorias das práticas escolares, mudança de atitude dos professores, bem como oportunidades de aprendizagem que favoreçam a criatividade e a reflexão dos professores a fim de transformar as práticas curriculares e os modos de trabalho no interior das escolas. Dessa forma, segundo Imbernón (2009) faz-se indispensável potencializar o intercâmbio de experiências entre os pares e com a comunidade para apreender as concepções pelas quais se estabelece a ação docente pois, nas capacidades, habilidades, emoções e atitudes de cada professor e da equipe coletivamente estão incutidos valores e conceitos que precisam ser questionados e desvelados permanentemente.

Com o interesse de aprofundar nessa temática, num primeiro momento, focamos compreender como eram organizados os momentos de formação contínua na escola, tendo os profissionais da gestão como responsáveis e articuladores do conjunto de práticas educativas que ocorrem nas instituições de ensino, e o Projeto Político Pedagógico como o documento que reflete os princípios éticos e políticos, os quais deveriam, de acordo com Pinto (2011), estar materializados nas ações dos agentes. Contudo, a vivência profissional nas instituições educativas foi revelando que organizar esses momentos na escola, com foco nos dilemas e dificuldades que permeiam a prática pedagógica, implica segundo Domingues (2013) considerar o espaço, o tempo, os recursos necessários, o formador e os saberes docentes. Por estes motivos, o processo formativo centrado na escola acaba não se efetivando. Mas, e no âmbito das políticas quais são as iniciativas de formação contínua para os docentes?

A partir desse questionamento, encontramos o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), realizado no estado do Paraná, para os docentes da rede pública estadual. Tal programa foi instituído em 2005, com o Decreto n. 4.482 (PARANÁ, 2005), normatizado sua operacionalização com a Resolução n. 4.341/2007 (PARANÁ, 2007), e regulamentado em 2010 pela Lei complementar n. 130 (PARANÁ, 2010). No entanto, a proposta para implantação

deste ocorreu desde 2004 na elaboração do Plano de Carreira do Magistério, Lei Complementar n. 103/04 (PARANÁ, 2004).

Este Programa, de acordo com os documentos que regem sua criação e funcionamento é direcionado para o aperfeiçoamento dos professores da educação básica e pretende melhorias das práticas docentes e de gestão escolar. Sua execução acontece em parceria entre as Secretarias de Estado da Educação (SEED), Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e Instituições de Ensino Superior (IES).

Como é um programa de formação continuada, cujos pressupostos estão ancorados na valorização e reconhecimento dos docentes; melhorias tanto nos processos de ensino/aprendizagem, como nos processos de tomadas de decisões relativos à gestão da escola e a formação ocorre integrada com as Instituições de Ensino Superior (IES), torna-se objeto de estudo bastante interessante para pesquisa na área da educação, visto que os modelos educativos nos processos de formação influenciam na configuração da profissionalidade[2] docente.

Como o programa é uma política de estado abarcando as diversas áreas de conhecimento, consideramos relevante destacar o desenvolvimento profissional docente no âmbito da gestão escolar, visto que os profissionais que atuam nesta área são responsáveis de acordo com Vieira (2007); Azevedo (2011), Paro (2011) e Ferreira (2013) por planejar e coordenar o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição. Portanto a qualidade social do trabalho educativo perpassa pelos processos de gestão da escola.

Assim, buscamos analisar o Programa de Desenvolvimento Educacional, seu desenvolvimento, implementação e contribuições na formação contínua dos gestores das instituições estaduais de ensino. Para isso, consideramos relevante verificar o contexto de influência que originou a criação do PDE; investigar as tendências e discursos constituídos nos textos diretamente relacionados ao programa, focando seus objetivos, bem como a estrutura de operacionalização, e examinar como o PDE está sendo recebido, implementado e interpretado pelos

[2] O termo “Profissionalidade” é mencionado por vários autores, como: Nóvoa (1995); Papi (2005); Flores (2003); Sacristán (1995). Refere-se, em síntese, aos conhecimentos e as práticas necessárias para o exercício profissional enquanto prática social. Está relacionada ao conjunto de saberes fundamentais ao exercício da profissão. Requer do professor compromisso com as práticas que desenvolve, com propriedade da sua intervenção.

docentes no âmbito da gestão escolar, a partir das orientações efetivadas na Unicentro/Irati, no período de 2007 a 2012.

De acordo com tais objetivos, o trabalho se organiza em quatro capítulos. No primeiro, contextualizamos as pesquisas já realizadas sobre o Programa de Desenvolvimento Educacional, para melhor localizar este trabalho e a possível contribuição do mesmo. No segundo capítulo explanamos o contexto de influência que originou o programa. Este, perpassa por revisão bibliográfica sobre as concepções de Estado; o processo de formulação das políticas e as características e experiências de formação continuada no Governo Jaime Lerner (1999 a 2002) e no Governo Roberto Requião (2003 a 2006). Na terceira parte do trabalho, analisamos o contexto da produção dos textos diretamente relacionados ao programa. Nesta, apresentamos as principais concepções de formação contínua e articulamos os objetivos, estrutura e tendências que normatizam esta política. No quarto capítulo, exploramos o contexto da prática, ou seja, a partir de uma amostragem[3] para melhor delimitação do trabalho, retratamos a forma com esta política ganha sentido, e é efetivada a partir da ação dos sujeitos/profissionais que atuam neste contexto.

De modo geral, consideramos que a investigação de uma política, parte da concepção de que é necessário "[...] analisar o papel das ideias desenvolvidas pelos atores, as ideias em ação, o referencial (global e setorial) que fundamental a política e os mediadores das políticas (atores)". (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 161).

Com este entendimento, relacionamos e buscamos fundamento na abordagem do ciclo de políticas[4], referencial teórico-metodológico que permite aos pesquisadores uma análise ampliada da política, contribuindo conforme Mainardes e Gandin (2013, p. 149) "[...] para a superação da ideia de que os pesquisadores deveriam identificar, no contexto da prática, a efetivação da política oficial". Visto que,

> As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais),

[3] Coordenadores no Programa na Unicentro e no Núcleo Regional de Educação e os Professores PDE da área de gestão escolar.

[4] Proposto por Stephen Ball (pesquisador inglês na área de políticas educacionais) e apresentado no Brasil por Jefferson Mainardes (Doutor em educação e professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG).

> crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentação, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

Dessa forma, as políticas não são apenas implementadas, e sim reinterpretadas, recriadas no contexto da prática. Os agentes que as vivenciam exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, "[...] elas são 'mediadas, disputadas e, as vezes ignoradas'". (BALL; MAGUIRE; BARUN, 2012 apud MAINARDES; GANDIN, 2013, p. 152).

Nesta perspectiva, Stephen J. Ball em entrevista para Mainardes e Marcondes (2009) descreve que o processo de traduzir políticas em práticas é quase como uma peça teatral, no qual tem-se as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça ocorre quando os sujeitos a representam.

Outra questão apontada por Mainardes (2006) é que muitas pesquisas em políticas educacionais ficam falhas por não buscar a inter-relação entre macro e micro, ou seja, entre o contexto mais amplo das políticas (formulação de políticas) e os processos micropolíticos (algumas escolas, algumas salas de aula, etc.). O autor explica:

> A abordagem do 'ciclo de políticas', que adota uma orientação pós-estruturalista crítica, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Esta abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micro-políticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. Esse referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível. (MAINARDES, 2006, p. 95).

Assim, o pesquisador é impulsionado a considerar a trajetória completa de uma política e verificar que, conforme afirmam Ball e Mainardes (2011, p. 46) "[...] tanto as pessoas que 'fazem' as políticas quanto as confrontadas com elas são deslocadas".

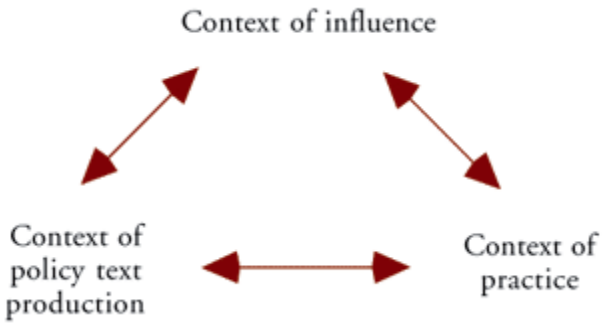
Enquanto método de pesquisa, o ciclo para Tello (2012) é uma abordagem que combina teoria e metodologia, análise crítica dos contextos e da política numa perspectiva epistemológica. Nessa questão, Mainardes e Gandin (2013, p. 154) afirmam,

> A abordagem do ciclo de políticas constitui-se em um método para a análise de políticas. [...] fundamenta-se na ideia de que as políticas nacionais ou locais estão relacionadas a tendências econômicas e políticas globais e, ao mesmo tempo, precisam ser compreendidas historicamente.

Dessa forma, "[...] pesquisadores que utilizam o ciclo de políticas, os contextos primários do ciclo de políticas, oferecem um método de pesquisa e, ao mesmo tempo, uma estrutura para apresentar os dados e as análises". (MAINARDES; GANDIN, 2013, p. 153).

Ball ainda na entrevista à Mainardes e Marcondes (2009) destaca que o ciclo é uma maneira de pesquisar, teorizar as políticas e saber como estas são 'feitas'. Diante desse quadro, cabem às pesquisas sobre políticas educacionais fundamentar a análise em uma perspectiva de totalidade, na qual, de acordo com Mainardes e Gandin (2013) é possível a partir da utilização da abordagem do ciclo de políticas, apresentado como um "[...] ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática". (MAINARDES, 2006, p. 96). Para melhor compreensão, Mainardes (2006) apresenta a Figura 1:

Figura 1 – Ciclo de Políticas



Fonte: Bowe et al (1992, p. 20 apud MAINARDES, 2006, p. 96).

Os contextos, de influência, produção do texto e o contexto da prática não compõem uma estrutura hierárquica, ao contrário, dialogam e interagem, permitindo ao pesquisador compreender a variedade de determinantes no processo de formulação e implementação de uma política.

O contexto de influência, segundo Mainardes (2006), é o contexto no qual as políticas públicas são originadas e os discursos políticos são arquitetados. Nesse

contexto, os grupos de interesse, como os partidos políticos, comissões e grupos representativos, influenciam, disputam e definem as finalidades sociais da educação, idealizam conceitos e elaboram um discurso de base para a política. Já o contexto da produção de texto ocorre de acordo com o contexto de influência, mas, “[...] ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral”. (MAINARDES, 2006, p. 52).

Dessa forma, os textos políticos expressam o desfecho de disputas e acordos dos diferentes grupos que coordenam as representações da política. Compõe este contexto, textos, comentários, pronunciamentos e vídeos legais, formais ou informais que podem ser contraditórios, dúbios e enigmáticos. Mainardes e Gandin (2013, p. 154) explicitam que a análise do contexto da produção do texto implica:

> [...] a leitura e compreensão crítica dos textos, por meio da identificação dos seus componentes políticos-ideológicos; as relações de poder envolvidas na formulação de políticas; os sujeitos (autores e influenciadores), as instituições e as redes de influência que estão envolvidos na formulação de políticas; as relações dos textos de uma política específica com textos de políticas de outros contextos e com políticas setoriais etc.

Assim, cada texto político gera uma consequência na realidade. Essas consequências de acordo com Mainardes (2006) são vivenciadas no contexto da prática, que é terceiro contexto do ciclo de políticas.

O contexto da prática, é o contexto na qual as políticas ganham sentido. No caso das políticas educacionais, esta abordagem compreende que os “[...] profissionais que atuam no contexto da prática (escolas, por exemplo) não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos”. (BOWE et al, 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 53).

Nesse sentido, o ciclo conduz para uma análise que contempla, segundo Mainardes e Gandin (2013), o espaço escolar e o espaço social como espaço de criação e recriação das políticas oficiais, permitindo ao pesquisador a verificação e compreensão das rearticulações e embates em cada um dos contextos, “[...] desde

onde a política é gestada, passando pela produção do texto até a sua chegada ao local onde os agentes a vivenciam". (MAINARDES; GANDIN, 2013, p. 150).

Ao relacionar o ciclo de políticas ao objeto de estudo, concebemos o contexto de influência e o contexto da produção de texto, a implementação do programa de 2004 a 2010 considerando as leis, decretos, resoluções e o Documento Síntese (PARANÁ, 2014) que apresenta os pressupostos conceituais do Programa. Já o contexto da prática Mainardes (2006) destaca que envolve a imersão do pesquisador nas instituições ou espaços onde a política é desenvolvida[5], coletando dados com a técnica[6] mais condizente para os objetivos do estudo.

No decorrer do estudo, buscamos fundamentar o trabalho com os conceitos de *habitus*, campo e poder simbólico de Bourdieu (2003, 2004, 2011a, 2011b, 2011c) (BOURDIEU; PASSERON, 2014), a fim de melhor compreender os mecanismos de conservação e reprodução que operam nas atividades humanas, visto que, somos agentes quando atuamos e escolhemos os princípios geradores e organizadores das nossas práticas, ações, representações e pensamentos.

Ball declara à Mainardes e Marcondes (2009) que Bourdieu é um pensador de mente aberta que trabalha combinando as possibilidades de agência e estrutura em um mesmo modelo, com [...] "conceitos práticos e poderosos". (MAINARDES E MARCONDES, 2009, p. 313). Seus escritos são valiosos e muito atraentes por descontruir o binômio de uma posição de estrutura, ou de uma posição de agência (ação humana), no qual privilegia-se uma em detrimento da outra.

Contudo, ao relacionarmos os escritos de Pierre Bourdieu, consideramos interessante fazer algumas ressalvas, pois tal autor foi considerado aqui no Brasil

---

[5] O Programa é desenvolvido em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), Secretaria Estadual de Educação (SEED) e as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do estado do Paraná, que são a Universidade Estadual de Londrina (UEL), a Universidade Estadual de Maringá (UEM), a Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual do Oeste (UNIOESTE); Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (FAFIPAR), Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (FECILCAM), Fundação de Apoio à Fafipa (FAFIPA), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e a Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Delimitamos o campo/espaço para o âmbito da Universidade Estadual do Centro Oeste/Irati, por ser a Instituição de maior vivência acadêmica da pesquisadora.

[6] A técnica, bem como os sujeitos correspondente a cada contexto será apresentada na abertura dos capítulos.

como ‘crítico-reprodutivista’.

Nogueira e Nogueira (2014) auxiliam também nessa compreensão, pontuando que as obras de Pierre Bourdieu, sobre o sistema de ensino Francês foram desenvolvidas por volta de 1960 e tornaram-se um marco na história do pensamento e da prática educacional em todo mundo. O que ocorria na França em 1960, era uma profunda crise da concepção de escola concebida nos anos anteriores. Até essa data, supunha-se que através da escolarização pública e gratuita seria resolvido os problemas de atraso econômico, autoritarismos, privilégios e oportunidades de todos os cidadãos. “A escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo”. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2014, p. 12). No entanto, Bourdieu (2011b) em suas pesquisas, concluía que o sistema de ensino principalmente, sob as aparências da neutralidade acabava contribuindo para a reprodução das relações de classe, justamente porque mantinha e disseminava um sistema de disposições de arbitrários culturais dominantes. A igualdade de oportunidades e justiça social passava a ser percebida pela reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

Fávaro (2014) esclarece que essa classificação “crítico-reprodutivista” foi desenvolvida por Demerval Saviani, ao criticar as teorias que denunciavam o caráter reprodutivo das instituições de ensino, pois no final dos anos 70 quando a obra educacional de Bourdieu começou a circular no Brasil de forma esporádica (referências rápidas sobre o autor), não correspondia com as possibilidades e expectativas de democratização do país, gerando pessimismo e insegurança nos educadores.

No entanto, em Bourdieu (2011b); Bourdieu (2013) e Bourdieu e Passeron (2014) sobre a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica e reprodução, orientam para a necessidade de conhecer e desnaturalizar o que faz com que as estruturas sejam reproduzidas. Ao apresentar o conceito de *habitus* como internalização de fatores resultantes das condições históricas e sociais vividas ao longo da história pessoal e profissional dos agentes, ou seja, as práticas sociais dos agentes são construídas considerando a estrutura das posições objetivas (regras estruturais dadas), a subjetividade dos sujeitos (princípios aprendidos pelo corpo e apreensão intelectual da realidade/ conhecimento da realidade além do senso comum) e as situações concretas de ação, Bourdieu

(2011b) quer dizer que o *habitus é* adquirido na e pelas experiências práticas, formando um modelo de percepção, ação e apropriação que conduz o agente nas conjunturas do campo onde está inserido.

Em **A Reprodução***,* Bourdieu e Passeron (2014) esclarecem que as condições sociais e a relação de força entre as classes de cada formação social definem os arbitrários culturais dominantes. Estes, quando são reconhecidos como legítimos e transmitidos pela ação pedagógica acabam por exercer a reprodução social pela reprodução cultural. Para os autores "[...] toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural". (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 26).

Nesse sentido, o *habitus,* coerente com os princípios do arbitrário cultural que visa reproduzir (conservador ou revolucionário), produzido pelo sistema de ensino reflete nas ações pedagógicas dos sujeitos. Portanto, se a ação pedagógica (consciente ou inconsciente) dos agentes, seja pela inculcação ou pela exclusão, impor às classes dominadas e dominantes o reconhecimento da cultura dominante, exercerá sua função de reprodução cultural.

Essa questão fica clara quando Bourdieu (1996, p. 36-37) explica:

> Para termos uma visão global do funcionamento dos mecanismos de reprodução escolar, podemos, em um primeiro momento, evocar a imagem utilizada pelo físico Maxwell para explicar como a eficácia da segunda lei da termodinâmica poderia ser anulada: Maxwell imagina um demônio que faz a triagem das partículas em movimento, mais ou menos quentes, isto é, mais ou menos rápidas, que chegam até ele, enviando as mais rápidas para um recipiente cuja temperatura se eleva e as mais lentas para outro, cuja temperatura baixa. Assim fazendo, ele mantém a diferença, a ordem que, de outro modo, tenderia a desaparecer. O sistema escolar age como o demônio de Maxwell: à custa do gasto de energia necessária para realizar a operação de triagem, ele mantém a ordem pré-existente, isto é, a separação dos alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural. Mais precisamente, através de uma série de operações de seleção, ele separa os detentores de capital cultural herdados daqueles que não o possuem. Sendo as diferenças de aptidões inseparáveis das diferenças sociais conforme o capital herdado, ele tende a manter as diferenças sociais pré-existentes.

A educação e a escola para o sociólogo provocam a transformação e a democratização da sociedade, mas além da forte relação entre o desempenho escolar e a origem social dos alunos (classe, etnia, sexo, local de moradia, etc.), a estrutura e a organização do sistema de ensino, bem como de seus agentes, mesmo que sem consciência disso, podem vir a contribuir através da reprodução

cultural à reprodução social. Portanto, há limites nas instituições sociais de ensino para a equalização social.

Essa concepção de Bourdieu fica evidente na apresentação do livro **A Reprodução**. Gonçalves (2014) ao apresentar a obra, cita a entrevista[7] de Bourdieu à Maria Andréa de Loyola (UERP) em 1999, no qual o autor esclarece:

> Para mim, ainda hoje é surpreendente, como foi naquela época, que o fato de dizer que uma instância como o sistema de ensino contribui para conservar as estruturas sociais, ou dizer que as estruturas tendem a se conservar ou se manter – o que é uma constatação –, é surpreendente que essa constatação seja percebida como uma declaração conservadora. Basta pensarmos um pouco para percebermos que o mesmo enunciado sobre a existência de mecanismos de conservação pode ter um caráter revolucionário. [...] Quando você diz **as coisas são assim**, pensam que você está dizendo **as coisas devem ser assim**, ou *é* **bom que as coisas sejam dessa forma**, ou ainda o contrário, **as coisas não devem mais ser assim**. (grifo nosso).
>
> [...] Será que mudei? Não. Continuo a pensar que o sistema de ensino contribui para conservar. Insisto sobre o **contribui**, o que é muito importante aqui. Não digo **conserva, reproduz**; digo **contribui para conservar**. (BOURDIEU apud GONÇALVES, 2014, p. 13-14). (grifo do autor).

Assim, diante do que foi exposto, concordamos com Fávaro (2014, p. 164) ao concluir que o objetivo de Pierre Bourdieu "[...] não foi imputar uma característica imutável nas instituições, mas sim apontar seus limites diante das questões impostas por seu tempo".

Nessa direção é que pretendemos nos apropriar de seus escritos fundamentando as questões da dinâmica da vida, do viver, do fazer escola, sem a intenção de mecanizar a análise.

[7] Entrevista disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=nAIasOddyh0>.

1 REVISÃO DE LITERATURA: PESQUISAS REALIZADAS SOBRE O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE/PR

Em todas as áreas de conhecimento, muitos elementos podem ser investigados tornando-se produções científicas relevantes e pontuais para as discussões. No entanto, os pesquisadores precisam atentar-se também com o universo das produções científicas sobre a mesma temática, pois com esta medida é possível examinar, identificar e sistematizar os eixos mais explorados, elencando lacunas para as novas necessidades científicas. Ademais, os pontos de vista metodológicos também são verificados, a fim de que novos elementos teóricos emerjam e cooperem na compreensão da realidade.

Considerando que este trabalho adentra para o campo das pesquisas em políticas educacionais, tendo como objeto o Programa de Desenvolvimento Educacional, inúmeros aspectos podem ser observados e/ou avaliados, contribuindo para os estudos sobre a efetivação desta política pública paranaense no âmbito da educação.

Diante deste contexto e tentando avançar, destacamos o universo de pesquisas já realizadas sobre tal política com o objetivo de demarcar a especificidade do qual nos propomos e sua possível contribuição.

Para tanto, neste primeiro capítulo apresentamos a pesquisa que foi realizada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os critérios estabelecidos foram artigos, teses e dissertações publicados entre 2007 a 2012. Como descritor, estabelecemos: Programa de Desenvolvimento Educacional e PDE.

Apresentamos a tabela 1 com os resultados:

Tabela 1 – Distribuição dos trabalhos encontrados na base de busca do portal Capes

Descritores	Encontrados (n)	Selecionados para análise (n)
Programa de Desenvolvimento Educacional	196	7
PDE	403	0

Fonte: Autoria própria.

O total de trabalhos selecionados, após uma primeira seleção feita a partir

de leitura dos resumos, contemplavam especificamente sobre o Programa de Desenvolvimento Educacional. Estes, para descrição/apresentação subdividem-se em: 2 artigos; 3 dissertações e 2 teses, os quais apresentamos os seguintes pontos: objetivo do estudo, aspectos metodológicos, seus resultados e implicações principais.

O primeiro artigo elencado é de Gabardo e Hagemeyer (2010). O artigo das autoras se propôs a fazer uma avaliação do desenvolvimento do PDE/PR na Universidade Federal do Paraná, no período 2007 a 2008. Para tal, foi elaborado uma questão sobre o papel da universidade, considerando sua função social, no que se refere às políticas de formação continuada para os docentes da escola pública. Os sujeitos entrevistados foram professores orientadores da UFPR, pedagogos e professores das diferentes licenciaturas que estavam realizando o programa no período, conforme disponibilidade e interesse para a pesquisa. A metodologia fundamentou-se na proposta de avaliação emancipatória de Ana Maria Saul (1988), considerando as categorias de análise: emancipação, decisão democrática, transformação crítica e a crítica educativa. A partir dos depoimentos, as autoras avaliaram que a realização do programa na UFPR possibilita um importante espaço à interlocução com professores e pedagogos da escola pública. Ressaltaram ainda que o tempo para reflexão sobre a realidade concreta da instituição, possibilita uma reflexão sistematizada sobre a teoria e a prática escolar contribuindo para a mudança de práticas individual e coletivas nas escolas. Finalizam considerando que a realização do PDE pode resgatar o papel intelectual dos professores e pedagogos.

O artigo seguinte é de Schena (2012) relatando uma pesquisa desenvolvida junto a alunos de terceiras séries do Ensino Médio do Colégio Estadual do Paraná, a partir das atividades do projeto de intervenção pedagógica na escola denominado “O lugar da cultura política do aluno do Ensino Médio e sua relação com a aprendizagem histórica”, que teve sua origem ao contemplar uma das exigências do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Com questionários, entrevistas e observações, o autor concluiu que os cento e oito alunos participantes da pesquisa, demonstraram possuir diferentes níveis e compreensões sobre a “cultura política” e apresentaram considerável nível de politização. O autor destacou o papel importante que o professor de História tem ao oportunizar aos alunos o

conhecimento de outros momentos históricos, servindo assim como uma significativa referência para os jovens alunos do Ensino Médio dos dias atuais. (SCHENA, 2012).

Passando a apresentação das dissertações, o primeiro estudo encontrado tematizando o PDE aconteceu na Universidade Estadual de Londrina (UEL), sendo defendido por Fiorin (2009). O trabalho teve como objetivo pesquisar os pontos positivos e negativos do PDE na percepção de 10 professores participantes do programa, pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Campo Mourão. Os pressupostos teóricos da pesquisa com autores como: Zeichner (1998); Schön (2000); Tardif (2002) e Contreras (2003) situam a discussão sobre os saberes docentes; formação do professor pesquisador e a formação do professor reflexivo. Para alcançar tal objetivo, o autor descreve a metodologia caracterizando a pesquisa como qualitativa e o uso da entrevista. A participação no programa, segundo os sujeitos entrevistados, revelou que os pontos positivos são: retorno aos estudos; ascensão na carreira; aperfeiçoamento profissional; integração entre os participantes e em rede; afastamento das atividades para realização do PDE. Já com relação aos pontos negativos, foram pontuados: sobrevalorização do programa; acesso para poucos, pois somente ingressa no programa docentes já com um longo histórico profissional; cursos desinteressantes na IES e desorganização quanto ao cumprimento de calendário. A conclusão do autor, em síntese, é que embora o PDE seja uma iniciativa positiva e interessante para o aperfeiçoamento dos professores, visando superar a concepção de formação pautada na racionalidade técnica, ainda é necessário melhorar sua operacionalização para que de fato os professores sejam produtores do seu conhecimento e problematizadores constantes da realidade educativa.

Outra dissertação selecionada é da autora Audi (2010), a qual buscou analisar o impacto do PDE, no processo de (re)significação de práticas e na (re)construção das identidades de alguns professores da Educação Básica de Londrina, que realizaram o programa na área de língua inglesa, no período de 2007 e 2008. Para fundamentar o estudo defendido também na Universidade Estadual de Londrina (UEL), a autora explana concepções de aprendizagem, identidade e a Teoria Sócio-Histórico-Cultural com referencial em Vigostky (1984/2003); Nóvoa (1995); Amorin (2001); Bohn (2005); Cristóvão et al (2006) e Piconi (2009). Na

sequência, discorre sobre os aspectos metodológicos e opção pelas Rodas de Conversa, na qual três professoras puderam partilhar suas memórias sobre o PDE, revelando as (re)significações geradas pelo programa. Diante das análises, chegou-se à conclusão que o PDE traz algumas contribuições impactando a prática dos professores, mas também há limitações dessa iniciativa. A participação permite a percepção de como as forças sociais e institucionais influenciam a prática pedagógica. Contudo, a demanda por resultados explícitos e imediatos a partir do projeto de intervenção e o caráter temporário do programa são considerados como fragilidades para a formação dos professores.

Possi (2012) é a autora da terceira dissertação verificada, cujo objetivo foi compreender as especificidades da realização do PDE como política pública de formação continuada de professores no âmbito estadual. Para tanto, selecionou professores ingressantes no programa em 2007, 2008 e 2009; gestores na Secretaria de Estado da Educação, Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia e da Universidade Estadual de Londrina. Fundamentando o texto, a autora buscou Nóvoa (1995); Pérez-Gomes (1995); Sacristán (1999); Gatti (1997); Libâneo (2012), entre outros, os quais defendem a formação numa perspectiva crítico-reflexiva, dadas às especificidades que ocorrem nas instituições de ensino. O encaminhamento metodológico descreve a coleta de dados que se deu por meio de documentos, entrevistas com gestores do programa nas diferentes instâncias, e questionários enviados pelo Google docs para os professores PDE no período recortado. Os resultados desse estudo defendido na Universidade Estadual de Londrina (UEL) apontaram que o programa incentiva mudanças nas práticas pedagógicas e o uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs).

As últimas produções selecionadas são duas teses: Ramos (2011) e Ogliari (2012). A primeira apresentada na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a segunda na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Ramos (2011) investigou as relações que se estabeleciam entre três Grupos de Trabalho em Rede (GTR), realizados a partir da proposta de formação continuada em rede por professores PDE na área de inglês, nos períodos de 2007 e 2008. Para discutir a formação docente, a autora buscou respaldo que consideram a docência uma profissão decisiva para mediar as transformações que a sociedade precisa vivenciar, como: Pimenta e Gedhin (2012); Celani (2003);

Feldmann (2009); Kleiman (2001); Gimenez (2002; 2003; 2007); Telles (2009), entre outros. O estudo contou com a participação de três professoras de inglês que foram entrevistadas e disponibilizaram as interações ocorridas nos fóruns do GTR que eram tutoras. A análise conduziu para resultados que apontaram a necessidade de revisão sobre os papéis dos participantes do programa no GTR, pois o uso dos recursos tecnológicos é bastante interessante na construção e compartilhamento do conhecimento e redimensionamento da prática, mas ao analisar as postagens dos fóruns a autora verificou ausência acentuada de relação entre o GTR e a proposta de formação do PDE. Os fóruns revelaram pouco engajamento dos integrantes nas ações conjuntas, visto que não havia conexões entre o referencial teórico e a prática escolar para que fosse possível tomar decisões pedagógicas ou refacção do material didático.

O último trabalho selecionado é a tese de Ogliari (2012). Este, buscou investigar e compreender a relação da formação continuada no PDE e o seu impacto sobre o nível de exigência conceitual contido nas produções de um professor da disciplina de matemática, analisando o seu projeto de intervenção pedagógica na escola, material didático e artigo final. Como referencial teórico e metodológico, o autor buscou Bernstein (1988; 1996), o qual desenvolve um quadro teórico considerado pertinente para compreender a relação entre classe social e o processo de reprodução cultural. A teoria permite que se estabeleça a relação entre o macronível institucional e o micronível interacional que agem na produção dos discursos. A análise indicou que o PDE favorece a aquisição de competências cognitivas mais complexas, contribuindo para elevar o nível de exigência conceitual para apreensão do conhecimento matemático.

Diante desse cenário de pesquisas que partem de um mesmo objeto, mas com perspectivas diferenciadas, tanto no foco do estudo como no desenvolvimento metodológico, nossa intenção em nenhum momento foi analisá-los, o que fugiria da proposta inicial. Contudo, conhecer e apresentar um panorama geral permitiu-nos perceber a especificidade do qual estamos nos propondo, bem como constatar que embora muitos pontos do programa já tenham sido investigados, a proposta teórico metodológica considerando o ciclo de políticas é original, permitindo visualizar e analisar de forma coerente e consistente a trajetória desta política no estado do Paraná e sua efetivação no âmbito das escolas estaduais de Irati.

Com o campo de pesquisa constituído, destacamos ainda que o recorte do contexto da prática para a área da gestão escolar, pode vim a contribuir com as discussões sobre o que Bourdieu (2004) destaca com relação a autonomia relativa de cada campo. Na concepção de Bourdieu (2004, p. 20-21):

> A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada.

Desse ponto de vista, a gestão da escola conscientizando-se do seu grau de autonomia relativa, busca mediante formas participativas, a união dos diferentes atores organizacionais, firmando um consenso diante dos diversos processos decisórios, sejam políticos, gestionários, profissionais e pedagógicos. Sendo assim,

> Não convém às escolas ignorar o papel do Estado, das Secretarias de Educação e das normas do sistema, nem simplesmente subjugar-se a suas determinações. Também é salutar precaver-se contra algumas atitudes demasiado sonhadoras de professores que acham possível uma autonomia total das escolas, como se elas pudessem prescindir inteiramente de instrumentos normativos e operativos das instâncias superiores. A autonomia das escolas em face das várias instâncias sociais será sempre relativa. É preciso saber compatibilizar as decisões tomadas no âmbito das escolas, sem desconhecer as tensões entre umas e outras. [...]. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 418).

Nesse processo evidencia-se a importância da equipe gestora das escolas, pois será esta que irá mediar, liderar, organizar e orientar o trabalho de todos que atuam nesse espaço, considerando a dinâmica cultural da escola, as políticas educacionais e projeto pedagógico da instituição. Participam da equipe de gestão, o diretor, o coordenador pedagógico, e os membros da secretaria. Estes, propiciando condições de participação ativa dos professores, pais, alunos e da comunidade em geral na definição dos propósitos da instituição, buscam criar um ambiente educativo que articula as condições materiais e humanas necessárias para garantir a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos.

Isso implica considerar que a educação de qualidade tem como objetivo a inclusão social. Esta, remete:

> [...] uma noção arquitetada e aprimorada pelas forças progressistas do campo da educação, principalmente no bojo das lutas dos anos de 1980. Pressupõe uma educação escolar com padrões de excelência e

> adequação aos interesses da maioria da população, apoiada em valores como solidariedade, justiça, honestidade, autonomia, liberdade e cidadania. (AZEVEDO, 2011, p. 424).

Ou seja, gestão educacional e gestão escolar precisam exercer o que cabe a cada esfera "[...] numa tentativa de trabalhar a qualidade na educação segundo outros referentes além dos advindos do mercado". (AZEVEDO, 2011, p. 425). Estes para Gadotti (2005) abarcam os ideais democráticos: conexão, escolha, responsabilidade, decisão, iniciativa, igualdade, biodiversidade, cores, classes, etnicidade e gênero.

A este respeito, Botler (2011, p. 191) assinala:

> Os valores democráticos fazem parte do conjunto de valores de uma escola que inclui o educar para a democracia, para a liberdade (liberdade de expressão, de ser, de ir e vir, de agir responsável e criticamente, de escolha) em sua prática cotidiana. [...] A reflexão coletiva sistemática a respeito destes valores e princípios é fundamental para que não ocorra a ilusão da democracia, restrita à democracia legal-formal.

Nesse sentido, "[...] a democracia requer a contribuição da escola". (PENIN; VIEIRA, 2002, p. 31). Neste espaço de formação, cruzam-se diferentes concepções e culturas, mas, para que a função social da escola seja exercida com êxito, as barreiras na comunicação entre os atores sociais, as famílias e outros segmentos da comunidade precisam se romper em prol de uma educação de qualidade social.

Desta forma, é na escola que a democracia se expressa como valor e como processo.

Para Bourdieu (2004) uma das manifestações mais explícitas da autonomia de um campo é sua capacidade de refratar, ou seja, retraduzir, transfigurar, reinterpretar as pressões ou demandas externas. "De fato, as pressões externas, sejam de que natureza forem, só se exercem por intermédio do campo, são mediatizadas pela lógica do campo". (BOURDIEU, 2004, p. 21).

Após esta breve explanação, seguimos com a realização da pesquisa.

2 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA PARA ORIGEM PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE/PR

A análise do contexto de influência demanda a investigação de fatores políticos, econômicos e ideológicos que possivelmente impulsionaram a criação do Programa de Desenvolvimento Educacional em 2004, no Estado do Paraná. Para tanto, faz-se necessário perpassarmos por revisão bibliográfica sobre as concepções de Estado e o processo de formulação das políticas, bem como as características de gestão educacional e experiências de formação continuada no governo Jaime Lerner (1999-2002) e no governo Roberto Requião (2003-2006).

2.1 CONCEPÇÕES DE ESTADO E PROCESSO DE FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS

As políticas públicas são as ações do Estado[8] na implantação de um projeto de governo, com programas, projetos e planos voltados para os diferentes setores da sociedade, como exemplifica Azevedo (1997), com o setor de transporte, setor da saúde, setor educacional, bancário, agrícola, industrial, etc. Contudo, o processo político é algo complexo e dialético, pois:

> As políticas públicas são aqui compreendidas como as de *responsabilidade* do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. (HÖFLING, 2001, p. 31).

Assim, os dirigentes/administradores/governantes tem autoridade e legitimidade para que através de suas ações conduzam a coletividade. Dependendo do uso do exercício do poder irão determinar o modelo de proteção social a ser implementado à organização estatal.

Martins et al (1999, p. 11) assegura que "[...] dependendo do uso do exercício de poder, este pode ser voltado à submissão dos participantes da coletividade, inserindo-se aí a tecnocracia, ou seja, o poder das elites, ou à participação da

[8] De acordo com Höfling (2001) considera-se Estado como o conjunto de instituições permanentes, como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

sociedade como um todo, voltada então à democracia".

Dessa forma, os dirigentes podem assumir e estabelecer, nas ações e programas de intervenção, uma forma de governo coerente ou não com as necessidades do povo, pois,

> Não é uma simples questão de abordagem: concepções metodológicas implicam pressupostos, conceitos, posturas teóricas, sistematizações intelectuais, proposições políticas, enfim, concepções de mundo e sociedade diferentes. (HÖFLING, 2001, p. 32).

O estudo sobre o papel do Estado é significativo e pertinente para que possamos compreender os princípios basilares que dão sustentação e legitimidade político-ideológico para as políticas sociais, pois "[...] visões diferentes de sociedade, Estado, política educacional geram projetos diferentes de intervenção nesta área". (HÖFLING, 2001, p. 30).

Bourdieu (2014) esclarecem os dois sentidos da palavra "Estado" que são profundamente interligados: Estado-administração e Estado-território. O primeiro como um conjunto de departamentos dos ministérios, em sentido restrito, uma forma de governo. De outro lado, em sentido mais amplo, o Estado-território. Este, é o território nacional e o conjunto de cidadãos. Essa distinção, para o autor, é útil embora muito artificial, pois o modelo de gênese de Estado proposto por ele tem como princípio uma fórmula simples, que compreende:

> [...] o Estado no sentido restrito, estado 1 (administração, forma de governo, conjunto de instituições burocráticas etc.), se faz fazendo o Estado em sentido amplo, Estado 2 (território nacional, conjunto de cidadãos unidos por relações de reconhecimento, que falam a mesma língua, portanto, aquilo que se põe sob a noção de nação). Portanto, o Estado 1 se faz fazendo-se o Estado 2. [...] De modo mais rigoroso, a construção do Estado como campo relativamente autônomo exercendo um poder de centralização da força física e da força simbólica, e constituído assim em objeto de lutas, esta inseparavelmente acompanhado pela construção do espaço social unificado que é de sua alçada. (BOURDIEU, 2014, p. 176).

Nesse cenário, o ponto de partida é a dimensão simbólica, ou seja, poder simbólico/invisível que intervém nas relações de força fundamentais da ordem social, pois, "[...] se as relações de força fossem apenas relações de força física, militares ou econômicas, é provável que fossem infinitamente mais frágeis e facílimas de inverter". (BOURDIEU, 2014, p. 224).

É importante considerar, de acordo com Bourdieu (2014), que o Estado estabelecido, Estado em vigor ou Estado em curso, decorre do fato de que ele se estabelece através da ordem simbólica que instaura, ou seja, tanto na objetividade (por exemplo: a divisão em classes de idade), quanto na subjetividade (estruturas mentais sob a forma de princípios de divisões, de princípios de visões de sistemas de classificação). “[...] Por meio dessa dupla imposição da ordem simbólica, o Estado tende a fazer admitir como algo óbvio, como evidente, um grande número de práticas e de instituições”. (BOURDIEU, 2014, p. 165).

Nessa perspectiva, a naturalização de pressupostos mais ou menos arbitrários, um dos efeitos simbólicos associados à instituição do Estado, conduziram a primeira forma a ser destacada de Estado[9]. O Estado absolutista que veio a constituir a burguesia na Europa Ocidental, a partir dos anos de 1500. Essa forma de governo, teve início com a crise da sociedade feudal. Os senhores feudais perderam forças quando a monarquia e a burguesia iniciaram os processos centralizados de decisões políticas.

Martins et al (1999) destaca que o Estado Absolutista foi representado pelo teórico Thomas Hobbes, e que nessa concepção o Estado detém o poder absoluto para prescrever as leis determinando a forma de liberdade e as ações dos sujeitos. Assim, cabe exclusivamente ao Estado o poder de decidir o que se pode comprar ou vender, realizar contratos, escolher residências, alimentação, profissão, instrução das crianças, entre outros, reduzindo os interesses particulares.

Para o âmbito educativo os reflexos desse conceito, conduziam para um ensino voltado aos princípios religiosos, políticos, de cunho assistencialista, atendendo aos interesses da classe dominante e formação para subordinação e submissão.

Contemporaneamente, “[...] quando se admite que o bem público é um bem de todos, não podendo ser de ninguém em particular, retrata-se a distinção clara entre público e privado que começou a ser estabelecida com o Estado Absolutista”. (MARTINS et al, 1999, p. 12).

O fortalecimento do poder econômico fez com que a burguesia rompesse

[9] A explanação sobre as formas de Estado é em linhas gerais, para possibilitar a melhor compreensão da concepção de Estado que originou a criação do PDE.

com a monarquia. Contra o absolutismo, surge o Estado Liberal por volta de 1789. O liberalismo, em síntese, busca a legitimação do poder pelo consentimento dos cidadãos, instituição do mercado livre e separação nítida entre o público e o privado.

Faria (1988) esclarece que o liberalismo por sua ênfase em palavras como liberdade, igualdade, trabalho livre, propriedade privada, entre outras, disfarça as intencionalidades valorativas dos grupos políticos e suas ideologias. Partindo da noção de liberdade formal ou, tutelada pela lei, os governantes conquistam os governados para um conjunto de atitudes, hábitos e procedimentos necessários à conservação de um modelo de dominação.

> [...] ao serem levados a acreditar na possibilidade de uma ordem legal equilibrada e harmoniosa, na qual os conflitos sócio-econômicos são mascarados e "resolvidos" pela força retórica das normas que regulam e decidem os conflitos jurídicos, tais cidadãos tornam-se incapazes de compreender e dominar as estruturas sociais em que eles, enquanto indivíduos historicamente situados, estão inseridos. (FARIA, 1988, p. 83).

Dessa forma, no regime liberal, a liberdade estaria atrelada ao plano econômico, na qual os sujeitos como naturalmente livres renunciariam seus desejos particulares em prol de uma escolha ou aspiração geral.

Martins et al (1999) indicam que os defensores da teoria liberal clássica, são: John Locke, Adam Smith e Jean Jacques Rousseau[10], os quais priorizam a liberdade, a individualidade e a características inatas dos indivíduos, "[...] para que ele possa em sociedade desempenhar o papel que lhe cabe na estrutura social". (MARTINS et al, 1999, p. 15).

Na teoria liberal o Estado, segundo Carnoy (1994), desempenha a função da vontade social, da igualdade individual e a economia de mercado livre é considerada a mais satisfatória dentro de uma sociedade de classes. Portanto, ao Estado:

> [...] cabia assegurar o funcionamento regular da livre empresa, os cidadãos, cujas posições econômicas não eram iguais, foram chamados a assistir a reprodução de sua própria desigualdade, sob a suposição de que a longo prazo isso resultaria no maior bem para o maior número de pessoas. (CARNOY, 1994, p. 48).

[10] Filósofos europeus autores representantes do liberalismo clássico.

Na doutrina liberal a ênfase é para um Estado regulador do sistema de mercado, neutro e servidor da cidadania, pois a pressão da massa trabalhadora seria respondida pela competição entre os grupos das elites pelo poder de tomada de decisões. Neste, "[...] o papel apropriado do Estado é fornecer a base legal com a qual o mercado pode melhor maximizar os 'benefícios aos homens'". (CARNOY, 1994, p. 42).

No Brasil, Lima (2008) informa que o liberalismo se apresentou com 'roupagem' diferente, mas com o mesmo objetivo, garantindo que a concentração de lucros girasse sempre em torno das elites brasileiras. "As primeiras manifestações do liberalismo no país datam dos fins do século XVIII e início do século XIX". (LIMA, 2008, p. 19). Portanto, desde a Independência do Brasil dos vínculos coloniais (1822), até a constituição da República (1889) os ideários liberais manifestados por diferentes grupos, eram contrários ao forte controle do Estado na economia e na vida das pessoas. Tinham como tese central a participação mínima do Estado nas atividades econômicas (indústria e comércio) do País, cujo bem-estar social seria garantido pelo funcionamento livre e ilimitado do mercado. Ao Estado, em síntese, caberia a defesa do território, a garantia da propriedade privada e a execução de obras públicas.

Passado o século XIX, a economia auto reguladora foi definhando em detrimento da própria lógica do desenvolvimento capitalista, pois a aplicação da política de *laissez fare*[11] não gerava o desenvolvimento esperado pelas distintas classes sociais, surgindo descontentamentos e movimentos em oposição. Para Azevedo (2011, p.10) dentre as transformações encontra-se a

> [...] crescente organização do trabalho, a veiculação do ideário socialista; o progresso técnico e científico; a crise de 1870; a revolução de 1917; a recessão de 1930; as duas grandes guerras; os reordenamentos políticos e sociais; a redefinição do espaço internacional.

Os entraves gerados pelo modo de funcionamento liberal fizeram surgir na década de 40, na Europa, a concepção de 'Estado de Bem-Estar Social'. Esta, segundo Martins et al (1999), desponta das ideias do economista inglês John Maynard Keynes.

[11] Expressão do liberalismo econômico, o qual defende o livre mercado.

> Keynes sugeria o desenvolvimento da política de pleno emprego, uma economia planejada que levasse a uma maior estabilidade, a redistribuição de renda em favor dos trabalhadores e o incentivo à especulação financeira, reduzindo as taxas de juros, entre outras medidas. (MARTINS et al, 1999, p. 16).

Dessa forma, a política 'do bem-estar social' propunha que o Estado deveria assumir o papel de interventor da política fiscal, incentivando as "[...] empresa privada através de uma política financeira que previa taxas de juros reduzidas, com o intuito de garantir o pleno emprego". (MARTINS et al, 1999, p. 18). Essa função específica do Estado nas esferas econômica e social, Azevedo (2011) constata como movimento compensatório com o intuito de conter a crise do sistema, tentando atender o problema causado pela economia capitalista burguesa.

Portanto, esse conjunto de ideais segue à reforçar os princípios do liberalismo, que segundo Carnoy (1994, p. 313) o Estado trabalha firmemente,

> [...] somente para investir naquelas mercadorias e serviços que o sistema da livre-empresa acha não lucrativo, além das demandas públicas (defesa, rodovias e algumas formas de educação); impondo leis, [...] e utilizando a política fiscal e monetária, para atenuar os ciclos de negócios inerentes ao desenvolvimento da livre-empresa. O "melhor Estado" é o "menor" Estado [...].

Nesse viés, o objetivo do Estado de bem-estar implicitamente seria o equilíbrio e a manutenção do capitalismo.

Logo após a II Guerra Mundial, por volta de 1945, na Europa e América do Norte onde imperava o capitalismo, nasce o neoliberalismo. De acordo com Anderson (1995, p. 09) o neoliberalismo diverge do liberalismo, sendo "[...] uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e bem-estar. Seu texto de origem é O caminho da servidão, de Friedrick Hayek, escrito já em 1944".

Sader (1995) caracteriza o surgimento do neoliberalismo como um projeto ideológico e político, proposto em um conjunto de receitas econômicas e programas políticos de configuração complexa que argumenta em prol da liberdade dos cidadãos e da concorrência que teria sido destruída com o igualitarismo do Estado de bem-estar, prejudicando a prosperidade de todos. Nesse sentido,

> [...] o Estado de bem-estar, com todas as suas transferências de pagamento generosos deligados de critérios, de esforços ou de méritos,

> destrói a moralidade básica do trabalho e o sentido de responsabilidade individual. Há excessiva proteção e burocracia. (ANDERSON, 1995, p. 18).

Martins et al (1999, p. 19) destacam que os princípios neoliberais avançam de fato a partir de 1973, pois:

> [...] na década de 40 não encontraram condições favoráveis para o desenvolvimento de sua proposta, pois o capitalismo avançado estava entrando no auge, nas décadas de 50 e 60. Eles desafiavam o consenso da época, ao denunciar a ordem social-democrata como um obstáculo à liberdade dos cidadãos e defender a desigualdade como um valor positivo.

O triunfo neoliberal, segundo Anderson (1995), ocorreu quando o modelo econômico capitalista do pós-guerra entra em longa e intensa recessão. As altas taxas de inflação e as baixas taxas de crescimento instalam uma grande crise na região da Europa e da América do Norte. “A prioridade mais imediata do neoliberalismo era deter a grande inflação dos anos 70”. (ANDERSON, 1995, p. 14).

As raízes da crise, para Hayek e para aqueles que compartilhavam suas orientações ideológicas, como: Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, entre outros, estavam localizadas, conforme Anderson (1995), no poder exagerado e perverso dos sindicatos e do movimento operário, que havia esgotado as bases de acumulação capitalista com suas pressões para aumento de salários, corroborando para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. Sendo assim, a melhor solução seria fortalecer um Estado sólido para romper com o poder dos sindicatos, controlar os recursos, minimizando todos os gastos sociais e as intervenções econômicas. Portanto,

> A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. (ANDERSON, 1995, p. 11).

Com estas medidas, acreditava-se que a estabilidade monetária, o curso normal da acumulação e do livre mercado voltaria a dinamizar a economia.

Entretanto, Borón (1995) diante dessas medidas da hegemonia ideológica do neoliberalismo assegura que os resultados mais expressivos foram o enfraquecimento do Estado, cada vez mais submisso aos interesses das classes

dominantes, do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM) e do regime econômico que gira em torno da predominância do dólar. Acrescenta-se ainda, "[...] um discurso ideológico auto-incriminatório que iguala tudo o que é estatal com a ineficiência, a corrupção e o desperdício, enquanto que a 'iniciativa privada' aparece sublimada como a esfera da eficiência, da probidade e da austeridade". (BORÓN, 1995, p. 78).

Diante desse panorama, Oliveira (1995), Netto (1995), Sader (1995) e Martins et al (1999) irão apresentar sobre o neoliberalismo à brasileira. "[...] A coalizão neoliberal brasileira buscará formas heterodoxas de imposição, em meio a alianças com as elites e a direita política, tentando provar que, sem essas forças, qualquer transformação do país é impossível". (SADER, 1995, p. 37).

Os princípios neoliberais marcam território brasileiro inicialmente na década de 70, quando o país precisou readequar sua economia ao processo de industrialização que começava a dar sinais de exaustão. A crise da dívida se deu à base de empréstimos externos a juros inconstantes.

> Ao longo dos anos 80, a economia brasileira viveu processos de acomodamento, com a imposição da hegemonia do capital financeiro, que finalmente desembocou no neoliberalismo, iniciado no final da década, ainda no governo Sarney. (SADER, 1995, p. 36).

Avançando com o clima da ideologia neoliberal, Oliveira (1995) contextualiza a eleição de Fernando Collor de Mello, em 1989, através de eleições diretas. Este, alegando a má distribuição de renda e a situação de depredação da saúde, da educação e de todas as políticas sociais, inicia uma contenção drástica nos gastos do Estado. Todavia, em resposta a esse ataque a sociedade organiza-se e consegue destituí-lo do poder em 1992.

Dando sequência, Itamar Franco assume o governo até 1994. Este, administra a hiperinflação com pouco êxito e a classe subalterna, segundo Sader (1995) continua a pagar o preço das políticas anti-inflacionárias.

Com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, presidente por dois mandatos consecutivos, de 1995 a 1998 e de 1999 a 2003, Martins et al (1999) bem como Oliveira (1995) demarcam este período como o mais eficiente para a reedição de uma nova investida neoliberal, legitimando uma enorme força conservadora da direitização, na qual "[...] há que reduzir o tamanho do Estado e

aumentar o papel do mercado". (ANDERSON et al, 1995, p. 178).

Anderson (1995) destaca que nas bases de legitimação do neoliberalismo estão a passividade, a despolitização, desagregação social, as privatizações, o modelo de Estado mínimo[12] e aplicação de um conjunto de ideias básicas contidas no sistema econômico do Banco Mundial e do FMI.

Com objetivos bastante claros e pontuais a concepção neoliberal procura: "[...] construir sociedades mais desiguais a partir da crença de que, desse modo, os avultados recursos que ficavam nas mãos dos ricos pudessem dar origem a uma autentica torrente de investimento". (ANDERSON et al, 1995, p. 145).

De acordo com Borón (1995) o neoliberalismo legitimou, pelo poder simbólico, no senso comum das massas trabalhadoras, que o Estado é demonizado, a empresa privada é elevada e glorificada e o mercado é venerado.

Nesse viés, a constituição das formas de Estado, segundo Bourdieu (2014) reside no poder simbólico legítimo desta instância oficial. O Estado[13] como produto da concentração de diferentes espécies de capital, econômico, cultural, social e simbólico se constitui como um metacampo que se produz, se conserva e se reproduz, exercendo poder sobre os outros campos.

Consequentemente,

> As lutas simbólicas, tanto as lutas individuais da existência cotidiana como as lutas coletivas e organizadas da vida política, têm uma lógica específica, que lhes confere uma autonomia real em relação às estruturas em que estão enraizadas. Pelo fato de que o capital simbólico não é outra coisa senão o capital econômico ou cultural quando conhecido e reconhecido, quando conhecido segundo as categorias de percepção que

[12] Quer dizer, ativo na sua capacidade de controle, e limitado em gastos sociais e intervenções econômicas.

[13] Bourdieu (2014) explica que para compreender a gênese de Estado apoia-se em Marx, Durkeim e Weber para superar a oposição entre essas grandes tradições e seus prolongamentos na ciência atual. Em síntese, De Max Weber ele retém a indagação acerca da legitimidade do Estado, o monopólio da violência física, à qual acrescenta a violência simbólica; de Émile Durkheim dispensa no que ele conserva da visão de teóricos liberais (como Hobbes ou Locke), que alçam o Estado a promotor do bem comum, e retém a sugestão de pensá-lo como fundamento da integração moral (através da difusão de valores) e lógica (através do partilhamento das mesmas categorias de percepção) do mundo social, isto é, como princípio de construção de consensos e em torno dos quais se estabelecem os conflitos; e dos escritos de Marx retém o argumento de que o Estado contribui para a reprodução das condições de acumulação do capital, mas atribui isso, ao poder do Estado de organizar esquemas lógicos de percepção e consensos sobre o sentido do mundo. Neste último posicionamento de tradição marxista, Bourdieu (2014) critica a ênfase posta na análise sobre a função de coerção exercida pelo Estado em favor das classes dominantes em detrimento da reflexão sobre as condições de sua própria existência e estrutura.

> ele impõe, as relações de força tendem a reproduzir e reforçar as relações de força que constituem a estrutura do espaço social. Em termos mais concretos, a legitimação da ordem social não é produto, como alguns acreditam, de uma ação deliberadamente orientada de propaganda ou de imposição simbólica; ela resulta do fato de que os agentes aplicam às estruturas objetivas do mundo social estruturas de percepção e apreciação que são provenientes dessas estruturas objetivas e tendem por isso a perceber o mundo como evidente. (BOURDIEU, 2011a, p. 163).

O metacampo, segundo Bourdieu (2014), orienta-se nas ações políticas pelas teorias mercantilistas estruturando espaços que nos aparece como um dado, contribuindo para a constituição de outros campos. Essas teorias mercadológicas acabam exercendo um poder de violência simbólica de grande proporção em todas as áreas e nas mais diversas definições. Os agentes, dependendo da posição que ocupam em um campo, bem como o conhecimento que têm, criam um espaço, caracterizado pelo autor, como ‘estrutura das relações objetivas’ que estrutura e ordena as práticas sociais.

Isto posto, Bourdieu e Passeron (2014) propõem o conceito de *habitus*, ou seja, um sistema de disposições gerais que funcionaria como princípio gerador das práticas e das representações. O argumento para o conceito, é que este seria a ligação entre as expectativas objetivas e subjetivas do mundo social.

A esse princípio, Nogueira e Nogueira (2014) destacam a dimensão do *habitus* (fruto da incorporação da estrutura social e da posição social de origem no interior do próprio sujeito), que direciona o sujeito a agir nas mais diversas situações sociais, como membro de um grupo ou classe social que desempenha uma posição definida nas estruturas sociais.

Assim Bourdieu (2014, p. 276) propõem:

> [...] pensar o Estado como um instrumento de organização social capaz de fundamentar um conformismo lógico e um conformismo moral e, até mesmo, um consenso, mas em um sentido muito especial. Insisto no fato, de que essa integração lógica e moral produzida pelo Estado é a condição mesma da dominação que o Estado é passível de exercer a serviço dos que podem se apropriar do Estado.

Nesse sentido, há um consentimento por parte dos agentes, da autoridade do Estado, ou seja, um capital simbólico de submissão generalizada ao Estado. “O Estado, parece-me, deve ser pensado como produtor de princípios de classificação, isto é, de estruturas estruturantes capazes de serem aplicadas a todas as coisas do mundo, em especial as coisas sociais.” (BOURDIEU, 2014, p. 227).

Todavia, Bourdieu (2014) explicitam que não recorre a coersão para explicar essa espécie de obediência. Para ele,

> [...] o Estado é essa instituição que tem o poder extraordinário de produzir um mundo social ordenado sem necessariamente dar ordens, sem exercer coersão permanente. [...] Para entender essa espécie de milagre da eficácia simbólica – o fato de que o governo governe – [...] aqui, vou seguir Durkheim, embora ele não pensasse no Estado quando escrevia isso – que o Estado inculca estruturas cognitivas semelhantes ao conjunto dos agentes submetidos à sua jurisdição. (BOURDIEU, 2014, p. 229).

O Estado enquanto poder central difunde um poder simbólico que se espalha e penetra em toda sociedade. Esse poder invisível, porém que concretiza ações, segundo Bourdieu (2011b, p. 7-8) "[...] só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem". Poder este que tende a estabelecer certa ordem no mundo social. Por exemplo:

> [...] o exercício da violência física necessária para arrecadar o imposto não é completamente possível senão na medida em que a violência física se disfarça em violência simbólica. A burocracia não cria somente arquivos, ela também inventa um discurso de legitimação: é preciso haver impostos para poder fazer a guerra; a guerra diz respeito a todos nós, é preciso se defender do inimigo estrangeiro. Em seguida, passa-se dos impostos cobrado em situação de guerra aos impostos cobrados em permanência para a defesa nacional; passa-se do descontínuo ao contínuo, o que supõe um trabalho de construção simbólica muito importante. (BOURDIEU, 2014, p. 274).

Bourdieu (2014) declaram que para compreender a gênese do Estado, é necessário dar prioridade ao capital simbólico antes do capital econômico, mas sem separa-los, pois há dependência da acumulação de capital econômico em relação à acumulação de capital simbólico.

Ao acompanharmos esse argumento, compreendemos que os agentes sociais são socializados numa ordem simbólica para uma ordem social. "[...] O reconhecimento da legitimidade é um ato de conhecimento: [...] um ato de submissão dóxico à ordem social". (BOURDIEU, 2014, p. 237). Nesta lógica, o poder exercido pelas palavras nas estruturas de um campo, diferencia-se de acordo com a representação social, política, institucional e cultural que cada sujeito tem. Logo,

> [...] eu diria que o Estado é um *x* (a ser determinado) que reivindica com sucesso o monopólio do uso legitimo da violência física *e simbólica* em um território determinado e sobre o conjunto da população correspondente.

> Se o Estado pode exercer uma violência simbólica e porque ele se encarna tanto na objetividade, sob a forma de estruturas e de mecanismos específicos, quanto na "subjetividade" ou, se quisermos, nas mentes, sob a forma de estruturas mentais, de esquemas de percepção e de pensamento. Dado que ela é resultado de um processo que a institui, ao mesmo tempo, nas estruturas sociais e nas estruturas mentais adaptadas a essas estruturas, a instituição instituída faz com que se esqueça que resulta de uma longa série de atos de instituição e apresenta-se com toda a aparência do natural. (BOURDIEU, 1996, p. 98).

Isso significa que:

> Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de suas forças, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 25).

Em seus escritos ainda,

> O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica) graças ao efeito específico de mobilização. (BOURDIEU, 2011b, p. 14).

Nesse sentido, há em cada campo aqueles que exercem mais poder através da comunicação que outros, validando algumas crenças em detrimento a outras. Para Bourdieu (1996) o Estado exerce o poder de produzir e impor (especialmente por meio da escola) as categorias de pensamento que utilizamos espontaneamente a todas as coisas do mundo, e ao próprio Estado. Assim, quem exerce o poder de direcionamento nas relações sociais pode alterar e/ou conservar certas visões de mundo.

De maneira mais pontual:

> Isto significa que o poder simbólico [...] define numa relação determinada – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença. O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras. (BOURDIEU, 2011b, p. 14-15).

Com isso, as posições assumidas pelo Estado face às políticas públicas cedendo aos ditames do mercado e do capital, deve-se a crença em sua autoridade

e ao poder do mesmo, em organizar esquemas lógicos de percepção e consensos sobre o sentido do mundo. O poder simbólico age no conhecimento e reconhecimento que vai além da simples submissão ao efeito físico da força.

Por esse ângulo,

> [...] que pode parecer abstrata e obscura, enuncia a primeira condição de uma leitura adequada da análise da relação entre as posições sociais (conceito relacional), as disposições (ou os *habitus*) e as tomadas de posições, as "escolhas" que os agentes sociais fazem nos domínios mais diferentes da prática, na cozinha ou no esporte, na música ou na política etc. (BOURDIEU, 2011c, p. 18).

O campo político, conforme Bourdieu (2014) é o lugar por excelência de exercício de capital simbólico, pois em grande medida, são homens conhecidos e reconhecidos. Portanto, o Estado tem uma função simbólica, que para compreende-la é necessário desvendar a lógica do funcionamento desse universo de agentes de Estado que formularam o discurso de Estado, e os interesses que tinham com relação aos outros, bem como os interesses específicos que tinham em função de sua posição no espaço de suas lutas.

Desta maneira:

> Os fazedores da política, ao tomarem decisões que conduzem à sua definição e formulação, estão se apoiando em algum tipo de definição social da realidade, peculiar a determinados grupos que atuam no setor concernente. Tratam-se de formas de conhecimento e de interpretação do real próprias de alguns, que procuram manter ou conquistar a hegemonia de uma dada esfera de ação. (AZEVEDO, 1997, p. 65).

Nesta perspectiva, é oportuno registrar que as políticas "[...] podem se manifestar em qualquer nível e não apenas no âmbito do governo central". (VIEIRA, 2009, p. 23-24). No entanto, a mesma autora, reconhece que a força do poder central, ou seja, da União, tende a ensombrar o espaço do poder intermediário, o Estado, e influenciar na relação deste com os poderes locais concentrados nos Municípios e nas escolas. "É certo que sob as circunstâncias de uma sociedade em rede, o local termina por 'subordinar-se' ao global, ajustando-se inclusive, aos ditames de organizações internacionais como o Banco Mundial [...]". (VIEIRA, 2011, p. 129).

Asprella (2013, p. 93) exemplifica essa questão ao afirmar que:

> Na década de noventa o conteúdo na política de educação centraram-se fortemente sobre as reformas educacionais conhecidas e difundidas, praticamente toda a América Latina, com uma forte influência de agências internacionais, estando ausente advertências sobre o verdadeiro destino dessas reformas e mudanças [...].

Nesse cenário prevaleceram (e ainda prevalecem) os interesses dos organismos multilaterais, suas influências, organizações e articulações. Este exemplo corrobora no que Azevedo (1997) assinala, pois precisamos compreender que as políticas assumem determinados contornos conforme os interesses dos grupos de pressão. Assim, cada formulação política referente ao contexto social "[...] apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates". (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157).

Portanto, "[...] uma política pública é um constructo social". (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 161), no qual:

> [...] O processo de formulação de políticas é considerado como um ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas. Os três ciclos principais do ciclo de políticas são o contexto de influência, a produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos são intimamente ligados e inter-relacionados, não têm dimensão temporal nem sequencial e não constituem etapas lineares. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157).

Cabe então explicitar, que as políticas públicas sociais surgem na relação de forças entre os protagonistas sociais da sociedade civil (escolas, igrejas, partidos políticos, sindicatos, organizações profissionais, meios de comunicação) e política (poder executivo, judiciário, legislativo). Nesse diálogo se definem as ações governamentais.

Seria equívoco, de acordo com Gomes (2011) conceber as políticas públicas como imposições estatais e governamentais desconectadas dos fatores econômicos, políticos, sociais e culturais.

> As políticas públicas são construções sociais e históricas cujos determinantes são necessariamente complexos e múltiplos. Tais determinantes podem ser classificados, em linhas gerais, como sociais, culturais, políticos e econômicos. (GOMES, 2011, p. 19).

Dessa forma, ao investigar as políticas da educação precisamos compreendê-las para além de uma esfera determinada basicamente pela economia, pois "[...] nela determinações de inúmeras origens terminariam por se

entrecortar e por anular a exclusividade causal de qualquer uma". (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 160).

Asprella (2013) alerta ainda que as políticas educativas oficiais tendem a contrastar com a realidade cotidiana da escola. Portanto, se há na instituição educativa uma naturalização tanto da prática docente como do estilo de organização da instituição, as "[...] políticas educativas em alta frequência correm o risco de seguir sendo naturalizações ou melhor, as políticas de educação muitas vezes insistem perigosamente em continuar uma naturalização do que existe". (ASPRELLA, 2013, p. 95). Tem-se, pois, que:

> [...] nos processos que engendram a construção e a reconstrução do referencial normativo de uma política setorial subjaz um conjunto de elementos que se articulam às especificidades da realidade social em que têm curso. A estruturação destes elementos, neste contexto, baseia-se nas representações sociais que predominam nesta realidade, integrando o seu universo cultural e simbólico e, portanto, o sistema de significações que lhe é próprio. Tais representações fornecem os valores, normas e símbolos que regem as relações sociais, fazendo-se presentes nas práticas cotidianas dos indivíduos e, por conseguinte, no sistema de dominação peculiar àquela realidade. (AZEVEDO, 1997, p. 67).

Assim, compreendemos porque "[...] as políticas de educação também fazem parte da reprodução social". (ASPRELLA, 2013, p. 100). Em outras palavras:

> A política pode estar relacionada à organização das práticas e à relação que elas têm com algum tipo de princípios. Elas não são, no entanto, fixas e imutáveis e podem ser sujeitas a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas da prática. As políticas estão sempre em algum tipo de fluxo, no processo de se tornarem algo mais. Esse é, fundamentalmente, o caso atual da educação, que flui ao lado da política (declarações, demandas e expectativas). (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

Noutra linguagem ainda,

> [...] não existe uma política pública revolucionária, no sentido de promover uma transformação radical da estrutura e das posições sociais das principais forças da sociedade. Por isso, talvez seja correto afirmar que toda transformação social que se realize através e por meio das políticas públicas é transformação gradativa e cumulativa. Isso não significa dizer, por outro lado, que tal transformação não realize condições de possiblidade para a redistribuição significativa do poder social de forma a impactar e alterar as relações sociais dominantes em uma determinada sociedade. (GOMES, 2011, p. 29).

Assim, na ação relacional do Estado com as demais forças da sociedade, o Estado é o órgão dominante, porém pode mobilizar forças, processos e ações de

redistribuição do poder social, a partir das políticas públicas. Isso significa reconhecer tanto o Estado como "[...] núcleo imprescindível aos processos de concentração ou redistribuição do poder social" (GOMES, 2011, p. 29), como afirmar a dimensão e função política dos movimentos sociais organizados, da escola e demais sujeitos sociais que são capazes não só de implementar, reinterpretar e se beneficiar das políticas públicas, mas contribuir com o processo de formulação das mesmas.

Contudo, Asprella (2013) menciona que as políticas públicas contemporâneas para a área da educação parecem conservar um modelo de desenvolvimento proveniente dos anos 60 (anos marcados pela ditadura militar, vulnerabilidade do Legislativo – órgão mais próximo da sociedade civil – e concentração de poder para decisões no âmbito das políticas educacionais ao Executivo),

> Nos últimos anos são claras as manifestações da realidade educativa e escolar mostrando que a racionalidade que tenham sido concebido e desenhado a maioria das mudanças, processos ou reforma no campo da educação, não produziram os novos cenários esperados. A inércia do modelo de planejamento para o "desenvolvimento" desde os anos sessenta parece manter-se em vigor e influenciar o processo linear político na educação. (ASPRELLA, 2013, p. 94).

Isto quer dizer que, "[...] nas políticas devemos captar o movimento da sociedade e as vozes que se fazem ouvir". (CIAVATTA, 2002, p. 96) considerando o fenômeno que Bourdieu (2014) explica com o poder de violência simbólica, disseminado pelos arbitrários culturais dominantes.

A cultura, para Bourdieu (2014) é unificadora. O Estado contribui para essa unificação ao realizar a homogeneização das formas de comunicação moldando estruturas mentais e impõe princípios de visão de divisão comuns. Nesse viés,

> O Estado estrutura a própria ordem social – o uso dos tempos, orçamento-tempo, nossas agendas, toda nossa vida é estruturada pelo Estado – e, junto nosso pensamento. Essa espécie de pensamento de Estado não é um metadiscurso a respeito do mundo, ele é constitutivo do mundo social, está inscrito no mundo social. É por isso que a imagem da superestrutura, das ideologias como coisas que pairam acima, é absolutamente funesta, e por isso passei a minha vida a lutar contra ela. O pensamento de Estado constitui – no sentido de que faz parte de – o uso do tempo, a vida escolar. O Estado é parte constituinte disso; ao mesmo tempo, o constitui como ele é, o faz ser como ele é. (BOURDIEU, 2014, p. 250).

Na sociedade, portanto,

> [...] a influência dos diversos setores, e dos grupos que predominam em cada setor, vai depender do grau de organização e articulação destes grupos com ele envolvidos. Este é um elemento chave para que se compreenda o padrão que assume uma determinada política e, portanto, é escolhida uma determinada solução e não outra, para a questão que estava sendo alvo de problematização. (AZEVEDO, 1997, p. 63).

Por isso, ao analisar as políticas educacionais, Mainardes, Ferreira e Tello (2011) apontam um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática.

Noutras palavras, o Poder Público (Legislativo, Executivo e Judiciário) elabora um arsenal de iniciativas para resolver questões de demanda social (saúde, educação, segurança, entre outras) e outras de segmentos específicos. Estas políticas, no caso do setor educacional, são alvos para reflexão da Política Educacional. Com tal característica,

> [...] são objeto de interesse e de análise da política educacional as iniciativas do Poder Público, em suas diferentes instâncias (União, Estado, Distrito Federal e Municípios) e espaços (órgãos centrais e intermediários do sistema e unidades escolares). (VIEIRA, 2009, p. 24).

Portanto, na análise da Política Educacional, além do Poder Público em suas diferentes esferas, a escola é compreendida como um lócus/uma instituição com poder local capaz de inovar e reconstruir sua organização frente às políticas de governo, apresentando inclusive elementos do seu cotidiano para a formulação de novas políticas.

Quando falamos em poder local referimo-nos ao posicionamento de Vieira (2011) com os órgãos e espaços para decisões mais próximos dos sujeitos. Assim, “O município, o distrito e o bairro, nesse sentido, são instâncias de poder local”. (VIEIRA, 2011, p. 127). Na mesma perspectiva, também as instituições de ensino são concebidas como esfera do poder local. Nesta, diferentes pessoas exercem juntas a função de ensinar, aprender e formar para a convivência em sociedade.

A instituição escolar, segundo Santos (2009) configura-se com um campo de forças instituídas por princípios e valores dados pelo sistema educacional (leis, decretos, documentos formais), mas também instituinte por ajustar/adaptar/ reinterpretar as normas externas de acordo com sua realidade/contexto/interesse/

conhecimento. Contudo,

> A escola é a escola do Estado, na qual transformamos jovens em criaturas do Estado, isto e, nada mais do que cumplices do Estado. Quando entro na escola, entro no Estado, e como o Estado destrói os seres, entro na instituição de destruição dos seres. [..] o Estado me fez entrar nele obrigatoriamente, como fez com todos os outros, e me tornou dócil em relação a ele, Estado, e fez de mim um homem estatizado, um homem regulamentado e registrado e vestido e diplomado e pervertido e deprimido, como todos' os outros. Quando vemos homens, só vemos homens estatizados, *servidores* do Estado, que, durante toda sua vida, servem ao Estado e, assim, toda sua vida servem a contra-natureza. (BOURDIEU, 1996, p. 92).

Nesta colocação, interpretamos que o Estado constrói e firma aos agentes suas categorias de percepção, que ao serem incorporadas na forma de estruturas mentais universais orquestram os agentes. Assim, diante de um arbitrário cultural, os sujeitos que compõem a cultura dominada podem se converter a cultura dominante ou "[...] se contrapor à hierarquia cultural dominante visando reverter a posição ocupada pela cultura dominada". (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2014, p. 33).

Em Bourdieu (2011c), essa questão fica evidente, quando o autor caracteriza que o espaço social é construído conforme o capital econômico e cultural dos agentes ou grupos. No entanto, quando o capital cultural é maior que o capital econômico, os grupos ou agentes possuidores desse capital, tendem a opor-se aos detentores de um grande volume de um capital global (econômico e cultural).

A educação assim concebida indica que o conhecimento é a ferramenta de maior excelência para que jovens e adultos enfrentem o presente e o futuro, para além do domínio da tecnologia. Para contestar uma ordem prescrita e legitimada, segundo Bourdieu (2003), significa buscar novas posições sociais, controle, produção de bens simbólicos, conquista na hierarquia e legitimação da cultura dominada.

> Ao inculcar – em grande parte pelo sistema escolar – estruturas cognitivas comuns, tacitamente avaliativas, ao produzi-las, ao reproduzi-las, ao faze-las reconhecer profundamente, ao faze-las incorporar, o Estado dá uma contribuição essencial à reprodução da ordem simbólica, que colabora de maneira determinante para a ordem social e sua reprodução. (BOURDIEU, 2014, p. 230).

Com este olhar, refletir sobre as políticas educacionais na sua especificidade, consiste em considerar a instituição escolar, de acordo com Bourdieu (2011b), como um espaço social, uma arena de batalha constituída por

hierarquias internas, cujo *habitus* constituído individual e coletivamente orientam as ações dos sujeitos dentro do campo, funcionando como esquema gerador de práticas e representações. Neste espaço interativo, muito mais que um prédio e suas condições materiais e recursos de financiamento, muitas vontades, interesses e intenções são manifestados. É nessa coletividade dinâmica que os objetivos são delineados intencionalmente orientando a prática pedagógica, a busca pela qualidade no ensino, bem com a formação de sujeitos participativos, conscientes e críticos na sociedade que vivemos.

Em Bourdieu (2014) é ressaltado o papel da instituição escolar para o campo cultural. “[...] A escola, que é a forma mais avançada do monopólio do domínio cultural, tem também um reverso de desapossamento: o sistema escolar produz o inculto, o despossuído cultural”. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 306).

Dessa forma, depreendendo da teoria Bourdieusiana, poderíamos dizer que se faz necessário a constituição de um novo *habitus*, partindo do princípio de que mudanças precisam acontecer dentro da escola. Contudo, reverter um arbitrário cultural em cultura legítima dependeria da força da classe social que o sustenta. Isto é, “[...] um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da Ação Pedagógica (AP) e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado”. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 53).

2.2 Política Educacional Paranaense: Características e Experiências de Formação Continuada no Governo Jaime Lerner 1999 – 2002 e Governo Roberto Requião 2003 – 2006

Pérez-Gómez (1995) afirma que nos últimos trinta anos a formação dos docentes pautava-se na concepção tecnológica da atividade profissional (prática), ou seja, a atividade do profissional seria antes de tudo instrumental, direcionada para a solução de problemas a partir da aplicação rigorosa de princípios, técnicas e conhecimentos gerais.

A política educacional no Estado do Paraná atendendo essa perspectiva, conforme Tavares (2004), na década de 90, volta-se para os processos de gestão enquanto coordenação institucional do trabalho realizado nas escolas e no sistema. A gestão ocupando o papel central, em âmbito local, vários pontos foram abarcados nas propostas à reforma educacional, como: participação do pais na gestão escolar; eficiência interna para aplicação dos recursos disponíveis; sistemas gerenciais e informatizados para a tomada de decisões da SEED, NREs e direções escolares; gestão descentralizada; uso crescente de novas tecnologias, enfim, uma série de medidas com ênfase na obtenção de resultados (produtividade).

Zanardini, Blun e Michellon (2013, p. 141) afirmam:

> [...] a materialização das categorias descentralização, participação e autonomia em sua acepção liberal, é bem ilustrada pela proposta de gestão compartilhada implementada no Estado do Paraná, na década de 1990, de modo particular a partir de 1995 quando se inicia a primeira gestão do governo Jaime Lerner (1995-2002). Esta proposta é implementada a partir das orientações financeiras, técnicas, políticas e pedagógicas do Banco Mundial, sob o pretexto de que os países periféricos seriam ineficientes para administrar suas políticas públicas.

Os organismos financiadores internacionais direcionam as políticas de acordo com a ordem política-econômica mundial, privilegiando a dimensão do privado em detrimento ao público, homogeneização dos sistemas, gerenciamento, avaliação dos resultados e fortalecimento da autonomia escolar para otimização dos recursos. Logo, adequadas a um estado mínimo.

Zanardini, Blun e Michellon (2013) explicam que a participação, autonomia e descentralização explícitas nas políticas dos anos 90, são enquadradas no viés da administração pública gerencial, construindo o consenso necessário à sobrevivência do capital. Para Sapelli (2003) esse viés presente em dois mandatos

do governador Jaime Lerner, desde 1995 a 2002, precarizou as escolas públicas paranaenses, pois no discurso para enfrentar a crise de eficiência da escola, seria essencial vincular vários segmentos da sociedade com o propósito de garantir a eficiência e a qualidade do funcionamento da unidade escolar.

O discurso constituído sustentava que as escolas com problemas (evasão, repetência, violência) seriam aquelas mal gerenciadas, conforme Sapelli (2003). Nesse sentido, o incentivo a um novo modelo de gestão, parecia:

> [...] soar aos ouvidos dos profissionais da Educação uma lógica única, inquestionável, irrecusável. Essa lógica foi construída, cuidadosamente e principalmente, nos seminários de “Sensibilização” promovidos em Faxinal do Céu e reforçada constantemente por canais de comunicação criados para este fim. Três desses canais foram o Jornal Educação, Jornal Direção e Jornal das APMs distribuídos aos professores, diretores e presidentes de APMs, mensalmente. A consequência de construir tal lógica foi exatamente a execução passiva e sem resistência dos programas/projetos. (SAPELLI, 2003, p. 3).

A justificativa dessa intenção pautava-se na ineficiência do modelo que estava se consolidando. Modelo este, que na década de 1980 direcionava, segundo Zanardini, Blun e Michellon (2013) para participação plena nas decisões, autonomia financeira nas escolas e descentralização das decisões.

Para Peroni (2008) os anos de 1980, foram anos de luta por uma sociedade mais justa e igualitária e por direitos sociais (participação popular e de organização da sociedade na luta pelos seus direitos; movimentos sociais vinculados à democracia, à gestão democrática do Estado, participação da comunidade). Seria realmente o fim da ditadura.

Contudo, as discussões tramadas na década de 90, no âmbito das políticas, é que o processo de democratização iniciado nos anos 80 teria resultado na ineficiência da escola, falência do ensino e desqualificação do professor, sendo possível reverter esse quadro com mecanismos de gerenciamento das ações e dos resultados. Assim:

> [...] a participação e a autonomia, tal como materializadas a partir da década de 1980, restringem-se às questões intraescolares, permanecendo centralizadas, por exemplo, as questões que envolvem a definição do currículo e a avaliação que se efetiva como o "controle de qualidade" da organização escolar. (ZANARDINI; BLUN; MICHELLON, 2013, p. 145).

O ponto de partida observa-se que é a busca por resultados mais imediatos e redução de custos. Estes princípios de acordo com Tavares (2004) combinam com a globalização e descentralização, no qual os Estados nacionais são debilitados com a presença imponente do mercado, e o local (região, estado e/ou município) ganha importância como lócus de desenvolvimento.

Nesse enfoque,

> Enquanto as grandes decisões da política econômica são tomadas no amplo espaço do mercado mundial – quer consideremos ou não a existência de nações hegemônicas que polarizem esse processo –, as decisões dos sujeitos humanos ficam reduzidas ao cotidiano, ao empiricamente próximo e imediato, único âmbito que parece ainda depender, de alguma forma, da nossa escolha e intervenção. É o fetiche do local: quanto mais globalizadas e gerais as relações, mais elas nos aparecem como circunscritas ao territorialmente próximo e ao singular e imediato. (TAVARES, 2004, p. 42).

Dessa forma, as propostas políticas oficiais direcionam a responsabilidade à escola da eficiência e eficácia do sistema. Consequentemente, o papel do gestor escolar é fortalecido. Este, enquanto responsável pela educação no âmbito local precisará liderar, formar, controlar e avaliar os processos internos, com criatividade, flexibilidade e inovação produtiva. “[...] o papel dos gestores do sistema foi enfatizado e houve empenho para a consolidação de um processo de cooptação dos mesmos. Vários eventos foram realizados em Faxinal do Céu, objetivando tal questão.” (SAPELLI, 2003, p. 06).

As discussões sobre gestão ficaram mais acirradas e os princípios administrativos da empresa para a escola tornaram-se mais visíveis. Shiroma (2003) aponta que os conceitos-chave da reforma dos anos 90 para a formação docente, foram: profissionalização, competência, excelência, qualidade, mérito e produtividade, os quais contribuem significativamente à proletarização e a desintelectualização do professor, pois prevalece a formação prática em vantagem à formação teórica. Nos documentos brasileiros (leis, decretos e diretrizes) tais conceitos remetem à noções de competências, professores como experts que adquirem algumas habilidades técnicas, encobrindo a realidade da situação de trabalho e salientando o profissional como “[...] ser um eficiente fornecedor de um determinado produto”. (SHIROMA, 2003, p. 68).

Nesse cenário Ball (2005) assegura:

> [...] os professores acabam inseridos na performatividade pelo empenho com que tentam corresponder aos novos (e às vezes inconciliáveis) imperativos da competição e do cumprimento de metas. Os compromissos humanísticos do verdadeiro profissional – a ética do serviço – são substituídos pela teleológica promiscuidade do profissional técnico – o gerente. A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência. Essa mudança na consciência e na identidade do professor apóia-se e se ramifica pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência. (BALL, 2005, p. 548)

Nessa questão, Nóvoa (1995) aponta que na profissão docente confrontam-se dois processos: a profissionalização e a proletarização. O primeiro refere-se ao processo no qual os docentes melhoram seu estatuto e aumentam o seu poder/autonomia. Já a proletarização, provocada pelo excesso de trabalho diário, sobrecarga permanente de atividades, execução de técnicas e padronização de tarefas priorizando a quantidade e não a qualidade do ensino causando uma degradação do estatuto, rendimento e poder/autonomia dos professores. A tendência no sentido de intensificação do trabalho dos professores contribui para o processo de desprestígio da experiência e das capacidades adquiridas no decorrer dos anos. Desse modo, a formação de professores precisa "[...] desempenhar um importante papel na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas". (NÓVOA, 1995, p. 24).

Nesse viés, o conceito de profissionalização disseminado atendia a perspectiva funcionalista, na qual o objetivo "[...] foi modelar um novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um expert preocupado com suas produções, sua avaliação e sua recompensas". (SHIROMA, 2003, p. 74).

Campos (2003) destaca que nesse contexto, a noção de competência é nuclear, colocando a teoria como elemento secundário da formação profissional.

Diante desse cenário, Tavares (2004) e Sapelli (2003) apontam as atividades[14] que foram desenvolvidas a partir de 1995 pelo governo Lerner, são: Programa Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE), Programa Expansão,

[14] A intenção neste trabalho é apenas indicar as políticas do governo Lerner e em linhas gerais caracterizar suas intenções, sem analisar pontualmente cada ação.

Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná (PROEM), Universidade do Professor com Seminário de Atualização e Motivação, para o trabalho com a autoestima e criatividade do professor; Seminário de Atualização Curricular, nas áreas de conteúdo do currículo, em gestão escolar e ações de apoio ao currículo; e Cursos de Especialização e Extensão. Nestes programas e projetos ficava evidente que "[...] o foco privilegiado na formação dos profissionais da educação é declaradamente o da gestão do qual o currículo e a questão pedagógica são componentes". (TAVARES, 2004, p. 40). A gestão teria como meta racionalizar os custos e elevar a produtividade

Nestas ações, Tavares (2004) destaca que a estrutura de poder da SEED revela-se no não dito, ou seja, conduz a relação do diretor com sua comunidade de forma sutil determinando o comportamento da escola em relação à sua dimensão informal. O gerencialismo, como afirma Shiroma (2003), difunde à noção de fornecimento eficiente e competente de serviços e mercadorias, metas e planos.

De acordo com Campos (2003) a perspectiva de educação crítica e transformadora deve reafirmar a formação de um profissional com ampla formação, capaz de compreender, intervir e transformar, não apenas o contexto de sua escola, mas a realidade que está inserido.

Contraria à essa perspectiva apontada por Campos (2003), o projeto 'Universidade do Professor', desenvolvido no Faxinal do Céu[15], visava a capacitação, em larga escala, de professores, diretores, funcionários da área administrativa e equipes de suporte pedagógico através de cursos, seminários e grupos de estudo, mediante eventos presenciais e à distância que intencionavam segundo Tavares (2004) o convencimento dos profissionais da educação para uma reorganização das instituições de ensino e implementação de modelos mínimos de funcionamento. Portanto, a questão de fundo é que o processo de formativo dos professores contribuía significativamente com a precarização.

Arco-Verde[16] (2008) sobre a Universidade do Professor, destaca que a

[15] Pequeno distrito do município de Pinhão que recebeu o nome de Faxinal do Céu por estar a uma altitude de 1100 metros acima do nível do mar.

[16] Professora do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), desde 1979. Licenciada em Pedagogia pela UFPR é doutora em Educação na área de História Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e mestre em Educação na área de Currículo pela UFPR. Desde 2003, exerceu a função de Superintendente de Educação da Secretaria de Estado da Educação (Seed).

missão era planejar e executar ações de capacitação continuada destinados à implementação de diretrizes curriculares, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, projetos escolares em parceria e convênios com empresas e programas de melhoria de gestão da escola.

Tanto para Sapelli (2003) como para Tavares (2004), a gestão estadual do Paraná, iniciada em 1995 tinha como principal preocupação a implantação de políticas educacionais voltadas ao viés da qualidade total, na qual autonomia e gestão democrática da escola, fortalecimento da direção escolar, aperfeiçoamento e capacitação profissional, avaliação externa das escolas e integração com a comunidade, são termos que aparecem como medidas para resultados e indicadores de produtividade. "[...] A democratização de oportunidades e condições sociais, a cidadania e a perspectiva de transformação social, nada disso aparece como finalidade da educação". (TAVARES, 2004, p. 57-58).

Shiroma (2003) afirma que a formação de professores propunha fornecer conhecimento útil e aplicável, cobrando dos docentes motivação para inovar, mudar e renovar, dispensando a dimensão política da formação e atuação dos professores. Nesse viés,

> [...] a combinação das reformas gerencial e performativa atinge profundamente a prática do ensino e a alma do professor – a 'vida na sala de aula' e o mundo da imaginação do professor – aspectos específicos e díspares da conduta são reformulados e se muda o local de controle da seleção de pedagogias e currículos. A prática da sala de aula cada vez mais é 'remodelada' para responder às novas demandas externas. Os professores são 'pensados' e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são 'pensados' como técnicos em pedagogia. (BALL, 2005, p. 548)

Considerando esta proposta, Sapelli (2003, p. 08) salienta:

> [...] nas duas gestões do governo Lerner foi um descaso com a formação dos funcionários das Escolas Estaduais. Em momentos estanques e para atender às necessidades decorrentes do aperfeiçoamento do sistema de informações, alguns receberam instruções sobre informática e uso de software específico. Tal ação esteve impregnada do utilitarismo da sociedade capitalista.

Assim sendo, as estratégias de capacitação para os professores, neste governo, tinham como finalidade o sucesso da escola, que seria conquistado com técnicas e instrumentos sem adentrar em discussões mais profundas, como aponta

Sapelli (2003), sendo: as relações entre educação, trabalho e currículo; currículo e poder; cultura popular; educação e política e principalmente sobre método. O 'Programa de capacitação continuada para os profissionais da Educação Pública do Paraná', proposto, restringia-se a cursos de curta duração, sem aprofundamento teórico, controlado, fragmentado, aligeirado e acrítico.

Nessa questão Shiroma (2003) destaca que as políticas anunciavam como meta formar o professor reflexivo, mas que no desenrolar do processo retirava a reflexão crítica da formação docente. O molde que se efetivava, na verdade, formava o professor mais competente, mais adequado, apto e cooptado, diferente de mais qualificado. Campos (2003) complementa apontando que a formação docente cooperava significativamente para a construção da representação do professor competente encobrindo a representação do professor reflexivo.

Nessa proposta,

> A formação de professores é entendida fundamentalmente como um processo de socialização e indução profissional na prática quotidiana da escola, não se recorrendo ao apoio conceptual e teórico da investigação científica, o que conduz facilmente à reprodução dos vícios, preconceitos, mitos e obstáculos epistemológicos acumulados na prática empírica. (PÉREZ-GÓMEZ, 1995, p. 99).

A perspectiva da racionalidade técnica pressupõe então, que a realidade social pode ser encaixada em esquemas preestabelecidos, não havendo complexidades, singularidades, incertezas e conflitos de valores. A formação dos docentes é impregnada de uma concepção linear e simplista dos processos de ensino.

Por esse ângulo, Possi (2012) destaca que o plano de ação da SEED para a formação continuada dos docentes, apoiava-se em três eixos: a permanência com êxito do aluno na escola; o desenvolvimento da competência de professores e a participação da comunidade nos processos relativos a gestão educacional.

Estes eixos, com poder de persuasão e convencimento, para Munhoz e Kovaliczn (2008) direcionavam a capacitação dos professores para cursos, nos quais algumas competência e habilidades seriam suficientes para alterar o quadro desfavorável dos índices educacionais estaduais sobre reprovação e evasão escolar, desviando o olhar sobre os problemas sociais que estendem-se na sociedade e mascarando a transformação.

Possi (2012) destaca que a Universidade do Professor foi financiada pelo governo do Estado em parceria com o Banco Mundial, seguindo os princípios de formação integral do profissional da educação; valorização do aprender nos âmbitos individuais e coletivos; análise da realidade educacional e de experiências criativas para mudanças da sociedade; qualificação teórico-prática; autonomia do professor para analisar sua prática cientificamente; adoção do conceito de qualidade como uma dimensão interna à pessoa profissional assumindo no coletivo como agente de mudança e avaliação para replanejamento. Princípios estes, que não abarcam aspectos necessários a profissionalização docente, como o plano de carreira e a progressão em conteúdo.

As orientações do Banco Mundial, segundo Sapelli (2003) são suficientes para implantar nas instituições de ensino os princípios do Programa Qualidade Total aplicado às empresas. Este princípio, corresponde segundo Campos (2003), à concepção técnico-profissionalizante, na qual a educação, em suas diferentes dimensões (currículo, avaliação, gestão, financiamento) precisa ser adequada aos imperativos economicistas, cabendo aos docentes exclusivamente impulsionar a eficácia dos sistemas educativos preparando os alunos para atuar no mercado de trabalho de acordo com as exigências da modernidade.

De acordo com Peroni (2008) é necessário recear todas as políticas que estão sobre a tutela das agências multilaterais, visto que, a influência de organismos internacionais na definição das políticas educacionais, torna-as concomitante á logica mercadológica e empresarial, pautando as deliberações na eficiência e eficácia e a formação do sujeito para o trabalho alienado

É interessante notar que basicamente as propostas do BM para a educação são feitas dentro da lógica e análise econômica, com contradições e interferências de interesses econômicos, políticos nacionais e internacionais. As “receitas educacionais”[17] apresentadas pelo Banco carregam a ideologia da descentralização administrativa, concentração de recursos no ensino fundamental e avaliação dos estabelecimentos de ensino pelos resultados na aprendizagem.

Outro aspecto que merece atenção sublinhado por Possi (2012), é que os

[17] Expressão utilizada no documento: Banco Mundial em Foco: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América Latina (2005).

docentes ao retornarem às escolas com as vivencias da Universidade do Professor, não conseguiam colocar em prática as aprendizagens, pois as condições materiais, financeiras e de tempo não colaboravam. Tornava-se assim, mais um prêmio ou uma forma de lazer para os professores do que um programa formativo.

Ainda no governo Lerner, foi criado o Vale-Saber, projeto articulado com a Universidade do Professor, como alternativa que levaria à resultados mais satisfatórios do que na forma tradicional de formação. Para participar deste, os professores inscreviam-se com um projeto de ação pedagógica e se comtemplados eram acompanhados por professor orientador técnico-pedagógico da IES. Possi (2012) sobre este projeto menciona pontos positivos como: a aproximação da educação básica ao ensino superior, o incentivo à formação tendo a escola como lócus e alteração no dia a dia da escola com a aplicação de atividades diferenciadas, dinâmicas e alegres.

Apesar disso, Sapelli (2004) destaca que a formação continuada na Universidade do Professor não pautava-se nos saberes necessários a formação docente, que são: o saber atitudinal, crítico-contextual, saberes específicos que direcionam o processo educativo e o saber didático-curricular.

Nesse sentido,

> Comparando-se as políticas da década de 80 com as da década de 90 no Paraná, pode-se afirmar que, no primeiro período, há uma tendência de universalização do direito à educação através da busca de implementação de condições que garantissem a igualdade no padrão de qualidade do ensino público. [...] No segundo período, o discurso da igualdade e da democratização é substituído pelo da qualidade e da produtividade. (TAVARES, 2004, p. 131).

Portanto, observa-se consenso entre Possi (2012), Zanardini, Blun e Michellon (2013), Sapelli (2003) e Tavares (2004), ao referirem que o problema desses processos formativos está com a vinculação ao neoliberalismo e a responsabilidade em excesso colocada somente para a educação a promoção de mudanças econômicas e sociais. “Sabemos da importância da educação como direito inerente ao sujeito [...], ela pode contribuir para que os sujeitos tornem mais críticos e, como consequência, indignar com as suas condições”. (POSSI, 2012, p. 84).

Os princípios neoliberais, de acordo com Arco-Verde (2008), apoiavam a

diminuição das ações do estado, convênios, parcerias, trabalhos voluntários, terceirização de projetos e privatização das ações da escola, Núcleos Regionais e da Secretaria de Estado da Educação. Outros projetos como “Amigos da escola” da Fundação Roberto Marinho, “Escrevendo o Futuro” da Fundação Itaú Social e “Acelera Brasil” do Instituto Ayrton Senna também assumiram a formação continuada dos professores da rede públicas de ensino paranaense.

Em 2003 inicia-se no Paraná uma nova gestão com o governador Roberto Requião de Mello, o qual exerceu seu primeiro mandato entre os anos de 2003 e 2006 e segundo mandato consecutivo entre os anos 2007-2010.

Nadal (2007) sobre a políticas educacionais no período de 2003-2006, destaca que a proposta de governo denunciava as políticas implantadas pelo antecessor, enquadradas como relativas a um estado mínimo, na qual a educação estava a serviço do mercado neoliberal e submissa a organismos internacionais. Para reverter esse quadro, foram estabelecidos os alguns princípios, como: Educação como direito do cidadão; Universalização do ensino; Escola pública, gratuita e de qualidade; Combate ao analfabetismo; Apoio à diversidade cultural; Organização coletiva do trabalho e Gestão democrática. Especificamente para a formação continuada, a autora destaca que a “Universidade do Professor” foi a política de maior oposição, sob alegações da ausência de rigor teórico e metodológico nos cursos desenvolvidos.

Possi (2012) detalha a concepção de formação continua contemplada nos documentos desta gestão, perpassando os seguintes eixos:

> [...] o reconhecimento dos professores como produtores de saberes sobre o ensino aprendizagem; organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento dos problemas, ainda presentes na Educação Básica; superação do modelo de formação continuada de professores concebida de forma homogênea, fragmentada e descontínua; organização de um programa de formação continuada integrado com as Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná; criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber; consolidação de espaços de discussão teórico-práticas, utilizando-se de suporte tecnológico que permitam a interação entre os professores [...]. (POSSI, 2012, p. 88).

Dessa forma, pretendia-se ao nível da formação continuada a construção de uma escola viva e vivificante, em que a partilha de experiências e a investigação-ação conduzisse a formação de uma nova práxis.

Contudo Shiroma (2003), alerta que a reflexão sobre a prática é necessária, porém insuficiente, pois ao evidenciar somente a prática e as competências, corre-se o risco de incidir sobre a concepção funcionalista[18].

Portanto, a formação contínua precisa caracterizar-se como um processo de investigação-ação a partir da prática pedagógica, mas "[...] não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes". (NÓVOA, 1995, p. 25).

Em 2003, Nadal (2007) explana que foi elaborado o Plano Estadual de Educação (PEE) do Estado do Paraná. Este, é criado com o propósito de orientar as políticas públicas para educação paranaense para um período de dez anos. Sendo que,

> O PEE explicita uma visão articulada da formação de professores, pois a situa em paralelo a outra dimensão constitutiva do desenvolvimento profissional: a carreira e a remuneração salarial, configurando-os como fatores de valorização. A articulação também se mostra, num primeiro momento, quando a valorização docente é apresentada ao lado da gestão democrática do sistema estadual de educação, do financiamento da educação e do acompanhamento e avaliação do plano estadual de educação. (NADAL, 2007, p. 05).

Entendemos essa perspectiva com o positiva, concordando com Imbernón (2009) ao considerar que na formação permanente do professorado, o incentivo profissional e a promoção na carreira profissional ou estatuto da função docente são essenciais para aqueles que mais se empenham no melhor funcionamento das instituições e de suas práticas, não só de forma individual, mas também coletivamente.

Contudo, o Plano Estadual de Educação (PEE), segundo Nadal (2007) é falho por não apontar a prática pedagógica como fator que torna a aprendizagem profissional necessária. Esse ponto,

> [...] sugere a permanência da visão da formação como recurso exterior ao professor e responsável pelo apontamento de possíveis soluções estéreis, denotando justamente a lógica técnica e instrumental que se buscou num

[18] Esta concepção para Shiroma (2003) e Campos (2003) parte do ponto de vista que a profissão docente volta-se para a harmonia, eficiência e equilíbrio do todo social. A profissionalização é concebida como um processo em que determinadas etapas seriam percorridas, consolidando uma relação de natureza assimétrica, posto que o profissional é detentor de um conjunto de atributos que o coloca, de forma desigual, na relação com seu cliente. Profissionalizar implicaria então, construir as condições para que essa assimetria pudesse ocorrer.

primeiro momento criticar. (NADAL, 2007, p. 05).

Com esta premissa pode-se considerar que a atividade prática do professor é uma atividade que requer reflexão diante das manifestações mais peculiares do ensino. Reflexão, que segundo Pérez-Gómez (1995, p. 103) “[...] implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos”.

A valorização da experiência e a reflexão na experiência, as ações delineadas para os momentos definidos de formação continuada contemplariam um movimento dialético de análise e problematização das ações dos sujeitos e práticas institucionalizadas, contrastando com explicações teóricas de autores e os propósitos da educação na formação do sujeito.

Nesse viés, Arco-Verde (2008) considera que os processos de formação continuada devem conduzir os sujeitos à conhecerem sua arte, seu ofício, mas também o mundo que o cerca. Para tanto, o estudo sobre a conjuntura social, o contexto econômico, as políticas internacionais e suas articulações com os dados e diagnósticos da educação mundial, nacional e estadual são componentes importantes da formação. “[...] Com as devidas análises destes em relação ao ato de ensinar e aprender para derivar no que se constitui como o fator mais importante da formação, o aluno”. (ARCO-VERDE, 2008, p. 184).

De acordo com Nadal (2000), durante as práticas de formação continuada (cursos, projetos de investigação, grupos de estudo, rodas de discussão) do agente educativo, é importante que os formadores sejam facilitadores e viabilizadores do processo de investigação-ação dos docentes e que as finalidades e os conteúdos do ensino sejam objetos de constante estudo e reflexão, considerando o contexto em que esse trabalho acontece. Para a autora, resgatando o processo de reflexão dá-se na prática, a partir da valorização dos saberes práticos, busca-se na formação a unidade teoria-prática. (NADAL, 2000).

Sobre essa questão Bourdieu (2013, p. 207) assegura:

> [...] pode-se admitir que a prática implica sempre uma operação de conhecimento, isto é, uma operação mais ou menos complexa de classificação, que nada tem em comum com um registro passivo, sem, no entanto, fazer disto uma construção puramente intelectual; o

> conhecimento prático é uma operação prática de construção que aciona, por referência a funções práticas, sistemas de classificação (taxinomias) que organizam a percepção e a apreciação, e estruturam a prática.

Nesse processo, a prática seria objeto de reflexão contínua a fim de torná-la uma prática social ética cujo objetivo, por meio do ensino, seria desenvolver a consciência crítica dos sujeitos sobre as diversas transformações sociais que ocorrem no meio.

Para tanto,

> É importante que, durante o processo reflexivo, se trabalhe com as teorias produzidas por pesquisadores, mas que, também se considerem as experiências e saberes do próprio professor, evitando que a reflexão se destine somente a "vender" a ele teorias prontas. Uma reflexão efetiva deve procurar sobressair-se pela elaboração do professor, tornando-o um elemento ativo no processo. (NADAL, 2000, p. 19-20).

Nadal (2007) aponta ainda que articulado a construção do PEE, em 2004, o governo criou a "Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação" (ligada à Superintendência de Estado) e estabeleceu o "Conselho de Capacitação", que organizaria todo o processo de formação continuada dos professores da rede estadual. Tal documento norteador,

> [...] prevê que por meio da Coordenação de Capacitação seja elaborado, anualmente, um plano de capacitação com projetos oriundos das instâncias pertencentes à SEED (departamentos, coordenações, grupos setoriais, FUNDEPAR, CETEPAR e Paraná Esporte) ou a ela diretamente ligadas (como o Núcleo Regional de Ensino). As propostas serão analisadas e aprovadas pelo Conselho de Capacitação (composto por membros pertencentes às instâncias da SEED), financiadas pelas instâncias do Estado e certificadas pela Coordenação de Capacitação. (NADAL, 2007, p. 07).

Esta iniciativa a autora considera desfavorável à formação dos professores como sujeitos de uma formação reflexiva, visto que "[...] 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". (NADAL, 2007, p. 08).

Arco-Verde (2008) esclarece que os processos de formação ocorreram sob duas modalidades: Ead e presencial. Na modalidade Ead, valorizando as mídias, surgiram os Laboratórios de Informática; o Portal Dia-a-dia Educação; as Tvs multimídia; TV Paulo Freire; Telessalas de aula e as Coordenações Regionais de

Tecnologia. Já na estrutura presencial, são organizados simpósios e seminários relacionados às áreas do conhecimento ou às modalidades de ensino; Cursos Itinerantes; Semanas pedagógicas em fevereiro e julho; Grupos de estudos; Jornadas Pedagógicas, Reuniões técnicas com os chefes dos Núcleos e o Projeto Folhas.

Com exceção do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/Pr, todas as outras modalidades de formação, Arco-Verde (2008) evidencia que são ações indicadas pela SEED, prevendo estudos, reflexões e produções de atividades propostas pela Superintendência da Educação (SUED), monitoras pelos Núcleos e coordenadas pela equipe pedagógica das escolas.

Nadal (2007) acredita ser importante o papel da SEED reafirmado como gestora do sistema educacional e a escola compreendida como lócus de mediação entre os sujeitos particulares e o sistema educacional macro[19]. Entretanto, o critério da SEED em conduzir os temas e estratégias de trabalho, referências e tarefas a serem desenvolvidas indica a centralização do sistema e o paradigma racionalista e técnico criticado pela própria SEED no PEE do Estado, demonstrando assim um movimento no mínimo contraditório. Isso significa,

> Tomar a escola como lócus e referência da formação continuada não significa entendê-la no sentido estrito do termo, como espaço. A importância de se tomar a escola como referência parte de sua compreensão como instituição, como organização viva e dinâmica que possui identidade, trajetória, cultura, saberes, intenções e necessidades próprias, as quais nascem justamente da prática educativa escolar ali desenvolvida. Na medida em que a Secretaria define externamente os objetivos e encaminhamentos a serem dados às semanas pedagógicas, ela configura a escola apenas como local no qual se aplicará um protocolo de formação externamente gerado, único para todas as escolas paranaenses independentemente da disparidade de sua realidade. De fato, se pensarmos a instituição na totalidade de suas dimensões (universal, singular e particular) e a escola como pertencente a um sistema educacional e social, entenderemos que é função do Estado garantir a consecução de determinados processos pedagógicos. Porém, o modo como a SEED-PR realiza tal encaminhamento extrapola seu papel de orientadora e apoiadora, configurando-se como gestora central e de maior relevância no processo educativo, situando a escola em segundo plano. (NADAL, 2007, p. 11).

Nessa mesma concepção, Flores (2003) destaca que ao valorizar a prática

[19] Em Santos (2009): Macroestrutura: Estado, Sistema econômico e político, Sistema de ensino Nacional. Microsestrutura: práticas dos grupos que fazem parte da escola, a organização espacial e o caráter cultura da escola.

e a escola como fonte e local de aprendizagem através da reflexão e da investigação, os docentes refletem sobre os propósitos e valores implícitos em suas práticas, (re)construindo a profissionalização[20] e o profissionalismo[21] docente.

Nesse quadro, o profissional do ensino diferentemente do técnico do ensino:

> [...] trata não só de 'fazer' ou implementar um determinado currículo, mas de tomar decisões, de emitir juízos fundamentados, de compreender e justificar as próprias ações e de refletir sobre os contextos educacionais nos quais se exerce a atividade docente. (FLORES, 2003, p. 139).

Assim, não se trata de reduzir a formação a uma etapa meramente informativa de pouco ou nenhum impacto às necessidades pessoais, profissionais e organizacionais.

Portanto, concordamos com Nadal (2007) ao acreditar que fazendo um balanço das políticas de formação de professores da SEED-PR, observamos a tendência de desconcentração ou descontração, diferente de descentralização, ou seja,

> Na descontração, o poder decisório central continua no Estado que delega às unidades menores (escolas, por exemplo) a execução de tais diretrizes já definidas. Na descentralização, estas instituições locais não apenas executam localmente o que foi definido centralmente, mas contam com poder real de decisão sobre os aspectos importantes do financiamento, elaboração do currículo local, administração e gestão educacional em áreas geográficas determinadas. (NADAL, 2007, p. 14).

Nesse viés, tanto os programas e projetos no Governo Lerner, como no Governo Requião são decididos previamente pelo Estado e as escolas cabe apenas acatar, executar e prestar contas por meio de relatórios do que foi realizado. Importante ressaltar, que na desconcentração o poder decisório central continua no Estado que coordena e controla o trabalho nas instâncias locais.

Dessa forma, o viés neoliberal fica incutido quando o Estado assegura que seus interesses, valores e perspectivas sejam executados em nível local, ou seja, "[...] o órgão gestor central repassa funções a entidades regionais que dependem diretamente dos órgãos centrais de decisão". (SOUZA, 2003, p. 33).

[20] Projeto ou processo político ou social que busca o reconhecimento da profissão e do profissional.
[21] Atenção para a natureza e qualidade do trabalho desenvolvido.

Entretanto, Arco-Verde (2008) destaca que a preocupação central da gestão a partir de 2003 seria assegurar o retorno do Estado assumindo seu papel, não só na manutenção da educação, mas sim na organização e implementação de diferentes processos de desenvolvimento educacional e avaliação institucional em todas as esferas.

Com relação à proposta formativa, com vistas para o desenvolvimento profissional dos professores, García (1999) acredita ser uma abordagem que reconhece e valoriza o carácter contextual, organizacional e orientado para mudança, na qual não só o professor como todos aqueles com responsabilidade e implicação no aperfeiçoamento da escola, envolvem-se em atitude de pesquisa, questionamento e busca de soluções para as questões pertinentes à escola e ao ensino. “[...] Quer isso dizer que o desenvolvimento do professor não ocorre no vazio, mas inserido num contexto mais vasto de desenvolvimento organizacional e curricular.” (GARCÍA, 1999, p. 139).

Portanto, há que se avaliar segundo Imbernón (2009), se contemporaneamente não há muita formação, mas poucas mudanças e inovações, pois ainda predominam nas políticas e nos formadores práticas transmissora e uniforme de teorias descontextualizadas e baseadas em uma problemática sempre comum, distantes dos problemas práticos do professorado.

2.3 Análise e Síntese do Contexto de Influência da Origem do PDE

Diante de toda essa explanação, que perpassou pelas concepções de Estado que direcionam as políticas educativas e as iniciativas de formação continuada para os docentes no Governo Jaime Lerner e Roberto Requião, considerando o ciclo de políticas destacamos algumas questões que Mainardes (2006) pontua à serem observadas neste contexto que influenciou a origem do PDE, objeto de estudo neste trabalho. Segundo o autor faz-se necessário verificar as influências, tendências e motivos para existir tal política; discurso político constituído; influências globais e internacionais (organismos multilaterais); grupos exercendo ou tentado exercer influência e interesses que representam.

O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/Pr), Arco-Verde (2008) frisa que foi um programa idealizado pela SEED a partir de reuniões conjuntas entre

gestores públicos e representantes do Sindicato dos Professores na elaboração do Plano de Carreira do Magistério, que foi instituído pela Lei Complementar n. 103, de 15 de março de 2004 (PARANÁ, 2004). Tal lei funda o PDE no artigo 20, o qual:

> Fica instituído, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, destinado ao Professor, com objetivo de aprimorar a qualidade da Educação Básica da Rede Pública Estadual, de acordo com as necessidades educacionais e sócio-culturais da Comunidade Escolar. (PARANÁ, 2004).

O Plano de carreira[22] constitui-se de acordo com Arco-Verde (2008) num instrumento que vai além da progressão na carreira do Magistério, pois ao possibilitar o ingresso do docente no PDE, visa a melhoria da qualidade da educação oferecida a milhares de crianças, jovens e adultos das escolas públicas Paranaense.

A mudança governamental em 2003, segundo Arco-Verde (2008) começa a delinear um novo processo educacional com o apoio do movimento docente, sindicatos e universidades. Tal apoio,

> [...] reivindica que os profissionais da educação devem buscar a construção de um amplo programa de formação continuada diferente do esboçado na Universidade do Professor. Aponta-se para um programa articulado a uma política pública de valorização do professor, com novos planos de carreira e formação continuada, que deveria criar raízes, para ir além dos governos, e ter, sempre presentes, profissionais competentes que saibam dar respostas aos clamores da educação. (ARCO-VERDE, 2008, p. 177).

Nesse encaminhamento, seria essencial que os professores

[22] Conforme a Lei Complementar n. 103 – 15 de março de 2004, a Carreira de Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná é integrada pelo cargo único de provimento efetivo de Professor e estruturada em 06 (seis) Níveis, cada um deles composto por 11 (onze) Classes. Conforme o **Art. 11.** A promoção na Carreira é a passagem de um Nível para outro, mediante Titulação acadêmica na área da educação, nos termos de resolução específica, ou Certificação obtida por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), previsto nesta Lei, com critérios e formas a serem definidos por lei. **I –** Os Níveis Especial I, Especial II e Especial III ficam reservados aos profissionais que possuam formação em Nível Médio, Licenciatura Curta e Licenciatura Curta com estudos adicionais, respectivamente; **II –** Será promovido para o Nível I, na mesma Classe em que se encontra na Carreira, o Professor de Nível Especial que obtiver Licenciatura Plena; **III –** Será promovido para o Nível II, na mesma Classe em que se encontra na Carreira, o Professor com Licenciatura Plena que obtiver pós-graduação com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, na área da educação, com critérios definidos pela Secretaria de Estado da Educação; **IV –** Será promovido para o Nível III, Classe 1, o Professor que estiver no Nível II, Classe 11, e que obtiver Certificação por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), nos termos da lei, para a qual será aproveitada a Titulação obtida em curso de pós-graduação como critério total ou parcial para obtenção da Certificação.

compreendessem a articulação reflexão-ação e tivessem nos programas de formação continuada, seja na escola ou nas políticas para a gestão educacional recursos e tempo necessário para que pudessem compreender a realidade institucional, analisá-la e possivelmente transformá-la a partir da sua prática pedagógica.

Arco-verde (2008) assegura que nos inúmeros eventos realizados na SEED e em Faxinal do Céu, os professores, funcionários, diretores das Escolas Estaduais de Educação Básica, Sindicato dos Professores, chefes dos núcleos regionais e professores das IES, diagnosticavam nos programas de formação a ausência de reflexão sobre a prática educativa e denunciavam que os programas motivacionais e as parcerias com programas terceirizados permitiam uma atuação cada vez mais técnica e não contribuíam para uma leitura ampliada da escola pública paranaense, diversa e plural. Diante deste contexto,

> [...] busca-se, com a paciência histórica que se precisa ter para avançar, uma competência técnica, mas é fundamental aliá-la aos posicionamentos políticos, na análise do contexto social, cultural, econômico do país e do Estado. Persegue-se a concepção do professor como intelectual orgânico, que trabalha a relação teoria-prática e tem o trabalho como princípio educativo. (ARCO-VERDE, 2008, p. 179).

Nesta concepção registra-se princípios diferenciados dos propostos no Governo Lerner. Ao propor a formação investe-se nos professores como intelectuais, que associam ação e reflexão na sua prática pedagógica, a fim de transformar a educação e a sociedade a partir da dimensão política da formação e atuação dos professores comprometidos com a formação de sujeitos críticos.

Verificamos com este posicionamento os grupos, discurso e motivos para a origem do PDE. Buscava-se de fato uma política educacional inovadora, com o apoio de uma equipe constituída por Requião com professores universitários contrários as ideias de Lerner e que faziam severas críticas às políticas que condicionavam a educação a ideologia neoliberal, pois de acordo com Shiroma (2003) o gerencialismo do final dos anos 1999 e início dos anos 2000, sob a retórica da profissionalização, competências, conhecimento útil, resolução de problemas, legitimou uma política de formação docente pautada na concepção funcionalista, na qual a tese central orienta que o exercício da profissão e a profissionalização são processos autônomos e auto-regulados, cujos praticantes são voluntários,

generosos, humanistas e caridosos completamente desejosos para trabalhar para o bem comum, a harmonia, eficiência e equilíbrio social. Assim, “[...] o ilusionismo desse discurso permite falar em trabalho coletivo, grupal, enquanto simultaneamente, fomenta práticas que promovem o individualismo, fala em qualidade, estilhaçando-a”. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2003, p. 95).

Para Shiroma (2003) as possibilidades de extrapolar, nos anos 2000, as fronteiras do conhecimento prático e utilitário, estavam abertas, era preciso de alguma forma ensaiá-lo, numa perspectiva, como afirma Ball (2005), diferente do profissional colonizado que apenas presta contas e responde aos requisitos externos e a objetivos específicos, equipado com métodos padronizados e adequados para qualquer eventualidade.

Para Ball (2005) a formação diferenciada teria como propósito a formação do profissional autêntico ou reorientado. Este, absorve e aprende com a reforma, mas não é fundamentalmente transformado por ela, permanecendo imóvel. [...] “Esse campo fornece uma base para reflexão, diálogo e debate. Não lhes diz o que fazer. Dá-lhes uma linguagem para pensar a sua ação e refletir sobre seu trabalho e o trabalho de outros, dentro de um relacionamento de sujeitos ativos”. (BALL, 2005, p. 558)

3 O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DOS TEXTOS DIRETAMENTE RELACIONADOS AO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

O contexto da produção do texto demanda a análise dos textos diretamente relacionados ao Programa de Desenvolvimento Educacional, que são a Lei Complementar n. 103, de 15 de Março de 2004 (PARANÁ, 2004); o Decreto n. 4.482, em 14 de março (PARANÁ, 2005) diante da necessidade de disciplinar o PDE e a Lei Complementar n. 130 (PARANÁ, 2010) que passa a regulamentá-lo. Para tanto, o documento que explana as concepções e operacionalização do programa é denominado Documento Síntese (PARANÁ, 2014). Este reúne a explanação das três Leis, acima citadas, os pressupostos conceituais, a fundamentação político-pedagógica, o plano integrado de formação contínua e a avaliação da aprendizagem no Programa. Assim, tomaremos este documento para referência neste contexto.

Na análise desse contexto Mainardes (2006) orienta na observação de alguns pontos, como: início da construção do texto da política; interesses representados no processo de produção do texto da política; grupos excluídos; participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos; discursos predominantes e as ideias-chave do texto; intenções, valores e propósitos que representam; interesses ocultos no texto; influências de agendas globais, internacionais ou nacionais, compromissos partidários; inconsistências, contradições no texto.

3.1 O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

O Documento Síntese do PDE (PARANÁ, 2007) apresenta que o Programa foi criado na tentativa de contrapor as perspectivas apresentadas pelo Grupo de Trabalho (GT 08 – Formação de Professores) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) de que nas décadas de 80 e 90 indicam que os programas de formação continuada pautavam-se em ações isoladas, fragmentadas, descontínuas e desvinculadas da prática dos professores e da escola.

Portanto, se o objetivo do programa era contrariar essa perspectiva, qual a concepção de formação continuada adotada no Documento Síntese? Destaca-se a

seguinte concepção na proposta governamental:

> Conceituamos como Formação Continuada, no âmbito desse Programa, o movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino estadual, em estreita relação com as IES, com o objetivo de instituir uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento sobre a realidade escolar. (PARANÁ, 2007).

Para tanto,

> O PDE propõe um modelo de formação continuada com acentuada carga horária de cursos realizados no interior das universidades e faculdades públicas, proporcionando o retorno dos professores às atividades acadêmicas, sem desconsiderar as questões do cotidiano escolar. (PARANÁ, 2007).

E ainda segundo o mesmo documento:

> Reiteramos que essa proposta de formação continuada visa ofertar ao Professor PDE, através do retorno às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial, condições de atualização aprofundamento de seus conhecimentos teórico-práticos, permitindo a reflexão teórica sobre a prática para possibilitar mudanças na escola. (PARANÁ, 2007).

Nestes recortes do documento, podemos destacar três pontos significativos, que são: reflexão sobre a prática; aprofundamento dos conhecimentos teórico-práticos; relação escola e universidade. Esta sinalização condiz com a perspectiva de formação contínua defendida por Imbernón (2009) e Pimenta e Lima (2008). Tais autores acreditam que é positivo estabelecer nexos entre as teorias e a realidade nas quais a docência ocorre, para que na ação refletida e no redimensionamento da prática o docente torne-se agente/mediador de mudanças na escola e na sociedade.

O Documento Síntese (PARANÁ, 2014) destaca ainda:

> Objetiva-se que essa formação provoque efeitos tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, tais como: redimensionamento das práticas educativas, reflexão sobre os currículos das Licenciaturas e sua avaliação e demais discussões pertinentes.

Desta maneira, para articulação entre a Educação Básica e o Ensino Superior o Programa é desenvolvido em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), Secretaria Estadual de Educação (SEED) e as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do estado do Paraná.

O critério para o docente se candidatar a uma vaga do PDE é estar no mínimo no Nível II, classe 8 (oito), conforme prevê a Lei n. 130/2010 (PARANÁ, 2010), no capítulo V, artigo 9, sendo a ficha funcional do candidato que determina sua classificação. Esta Lei Complementar n. 130, passou a regulamentar o programa tornando-se "[...] uma política de estado para a formação continuada dos professores da Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná". (PARANÁ, 2010). Concebido como uma política que valoriza os professores que atuam na Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Paraná, o Programa visa estabelecer o diálogo entre os professores do ensino superior e os docentes da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática da escola pública paranaense.[23]

Desde a primeira turma em 2007, o programa oferta cerca de 1200 (mil e duzentas vagas) distribuídas entre 17 (dezessete) áreas de conhecimento (arte, biologia, ciências, educação profissional e formação docente, educação especial, educação física, filosofia, física, geografia, gestão escolar, história, língua portuguesa, língua estrangeira moderna, matemática, pedagogia, química e sociologia), englobando as 14 (quatorze) Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Estado do Paraná, que são a Universidade Estadual de Londrina (UEL), a Universidade Estadual de Maringá (UEM), a Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual do Oeste (UNIOESTE); Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (FAFIPAR), Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (FECILCAM), Fundação de Apoio à Fafipa (FAFIPA), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP), Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de União da Vitória (FAFIUV)[24] e a Faculdade de Artes do Paraná (FAP).

Cabe destacar que a parceria da universidade com a escola pública na

[23] Informações extraídas diretamente do site da SEED/PR.
[24] Atualmente é Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Contudo, no site do PDE ainda consta como FAFIUV.

formação docente é defendida por vários autores, como García (1995; 1999), Chantraine-Demailly (1995), Nóvoa (1995), Nadal (2000), Shiroma (2003), entre outros, como possiblidade de democratização do conhecimento e consequente melhoria do "[...] conjunto de prestação de ensino". (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995, p. 152).

Shiroma (2003) destaca que a formação articulada à universidade é fundamental para a intelectualizarão do professor, condição para avaliação do seu desempenho profissional e contínuo (re)pensar da profissionalidade[25] docente, "[...] vista como uma construção social que ocorre no interior de uma guerra política onde altos graus de recompensa econômica e social são conferidos aos vencedores". (SHIROMA, 2003, p. 67).

Arco-Verde (2008) nesta mesma direção acredita que articulando a Universidade ao processo de formação continuada dos docentes da rede pública estadual valoriza-se a produção do saber, indissociado do ensino e da pesquisa. Esse movimento, possibilita aos estudantes o real aprendizado, diferente do que ocorre nas atividades isoladas e fragmentadas que atendem interesses imediatos e pouca preocupação com a práxis, perspectiva claramente diferenciada de um rápido treinamento compreendido como obrigatório ou prêmio, somente para ascensão na carreira.

Assim, a conexão da escola pública com a universidade caracteriza-se como sendo uma parceria de grande relevância para o desenvolvimento profissional dos professores, tanto das universidades como dos docentes que atuam na educação básica. A instituição básica de ensino tem a oportunidade de refletir sobre seus limites e suas possibilidades na formação dos sujeitos, concedendo também elementos do seu cotidiano para estudos. Já à universidade, cabe buscar alternativas para as demandas conflituosas enfrentadas pela escola pública, e ao mesmo tempo, redimensionar a formação de tais professores.

Para Nadal (2000) e Imbernón (2009) o intercâmbio – universidade e escola – abre a possibilidade para realização de projetos educativos inovadores, além de melhorar a prática educativa a partir da reflexão, discussão e produção de

[25] Conjunto de características essenciais, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores específicos da profissão. (FLORES, 2003; SACRISTÁN, 1995; PAPI, 2005).

conhecimentos com base nas produções científicas produzidas nas IES.

O movimento do Programa que fortalece essa articulação é explicitado nos seguintes pressupostos:

> a) reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem;
> b) organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes nas escolas de Educação Básica;
> c) superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua;
> d) organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior;
> e) criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber. (PARANÁ, 2014).

Essa perspectiva vai ao encontro do que Imbernón (2009), Campos (2003), Silva (2003), Flores (2003) destacam. Para tais autores as políticas educativas de formação precisam mudar o modelo de treinamento mediante planos institucionais de 'atualização' científica, didática e psicopedagógica dos docentes e abrir possibilidades de desenvolvimento de projetos, nos quais os docentes assumam o protagonismo merecido dentro das escolas, planejando, executando e avaliando a sua formação e a sua prática.

Bourdieu (2013) acredita que o sistema de classificação que os professores produzem cotidianamente, tanto no julgamento sobre os alunos, em suas produções e em toda sua prática, são transmitidas, em essência, na e pela prática. Assim,

> [...] pela prática de gerações sucessivas, num tipo determinado de condições de existência, os esquemas de percepção, de apreciação e de ação que são adquiridos pela prática e empregados no estado prático, sem ter acesso à representação explícita, funcionam como operadores práticos através dos quais as estruturas objetivas das quais eles são produtos tendem a se reproduzir nas práticas. (BOURDIEU, 2013, p. 207).

Dessa forma,

> Se queremos nas escolas professores que refletem sobre as suas práticas (e sobre os propósitos e valores que lhes estão subjacentes), então os cursos de formação (inicial, mas também contínua) têm de ser organizados em função deste propósito, colocando de lado processos e práticas de formação dominados, em grande parte, por modelos tradicionais, escolarizados e baseados numa racionalidade técnica. (FLORES, 2003, p. 154-155).

Assim, se desejamos transformar a educação e contribuir para uma sociedade mais justa, há que se colocar em ‘cheque’ essa tradição formativa de caráter transmissor, com a preeminência de teorias descontextualizadas, indiferentes aos problemas do cotidiano docente. Para tanto, urge estabelecer estratégias mais relacionais e participativas na prática da formação. Diante deste entendimento:

> A formação permanente deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática. Parece fácil dizer isso, mas como é difícil mudar as políticas e as práticas de formação. Isso implica fugir de políticas de subsídio, de políticas em que se acredita que oferecendo (ou investindo) à formação uma grande quantidade de cursos, seminários ou jornadas, a educação mudará [...]. (IMBERNÓN, 2009, p. 45).

Compreendendo esse cenário, o documento explana:

> A grande crítica aos programas de Formação Continuada de professores no Brasil é justamente a de considerar que o conjunto dos professores se encontra sempre nos mesmos patamares de formação e de experiência profissional, sendo atendidos por meio de políticas homogêneas, com ações isoladas e fragmentadas. Comumente os cursos/atividades de formação apresentam baixa carga horária, com conteúdos definidos de forma centralizada, desconsiderando as reais necessidades da demanda de conhecimento teórico-prático dos professores das escolas. (PARANÁ, 2014).

Essa crítica converge quando Imbernón (2009) assevera que desde 1980 a formação permanente vem sendo criticada por permanecer com políticas que parecem considerar os professores como ignorantes, já que corriqueiramente são implementados processos de lições formativas com ‘*experts’* que pretendem culturizar e iluminar os docentes, até criar-lhes uma identidade enganosa.

No intuito de ultrapassar a perspectiva de formação técnica, o Programa apresenta:

> [...] o PDE propõe um modelo de formação continuada com acentuada carga horária de cursos realizados no interior das universidades e faculdades públicas, proporcionando o retorno dos professores às atividades acadêmicas, sem desconsiderar as questões do cotidiano escolar. Dessa forma, o professor PDE iniciará suas atividades nesse novo processo de Formação Continuada, com a elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, a partir das linhas de estudo propostas pela SEED, com base nas Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino, direcionado pelo professor orientador da IES. (PARANÁ, 2014).

A proposta torna-se interessante, pois realiza em primeiro momento uma denúncia sobre a tradição formativa e propõe uma alternativa de mudança, atrelando a formação a um projeto de trabalho. Essa iniciativa Imbernón (2009, p. 41) acredita ser estimulante para a inovação educativa, já que "[...] a formação sempre tentou 'dar solução a problemas genéricos' não a situações problemáticas únicas que são vividas pelo professorado".

Sobre a proposta, Arco-Verde (2008) destaca que todo delineamento do programa foi pensado para que o professor ingressante nas atividades do PDE reconheça as diferentes correntes pedagógicas em suas diversas formas de pensar o conhecimento e aprendizagem,

> [...] no processo de formação continuada [...], ao dominarem as razões pelas quais tantas correntes pedagógicas se distanciam, se aproximam e se opõem entre si, os professores poderão responder, em sua prática cotidiana, com mais propriedade às demandas da educação pública. (ARCO-VERDE, 2008, p. 195).

Assim, ao proporcionar aos docentes os fundamentos pedagógicos e disciplinares de carácter teórico-prático, a ênfase sobre o sujeito, objeto e a relação entre os componentes educativos, pode-se desencadear reflexões teórico-práticas críticas opondo-se as perspectivas pragmatistas e utilitaristas do conhecimento.

O Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola deve ser elaborado pelo professor PDE sob a orientação de professor mestre ou doutor da Instituição de Ensino Superior a que está vinculado. É um projeto com características próprias, centrado na Educação Básica e necessariamente precisa ter a previsão de intervenção nessa, a partir do aprofundamento teórico. O Professor PDE deve selecionar o tema que irá abordar em seu Projeto, o qual deverá referir-se à sua área de ingresso no Programa e articular-se, principalmente, com a realidade da escola em que atua.[26]

Sobre o projeto de intervenção podemos destacar dois pontos relevantes para a formação: o viver pessoalmente a experiência de mudança, pois de acordo com Imbernón (2009), a formação técnica que é passiva, o foco é 'atualização' e não converte em mudança da prática educativa; e a alteração do contexto, da

[26] Informações extraídas do site: <http://www.fafiuv.br/PDE/documentos/sugestao_roteiro_projeto_pde.pdf>.

organização, da gestão a partir da ação do projeto.

Contudo, faz-se necessário uma ressalva. Arco-Verde (2008) é categórica ao afirmar que outra estratégia importantíssima do PDE é a implementação e consolidação das diretrizes curriculares da educação básica. Esta afirmação torna-se preocupante ao considerarmos o que Evangelista e Shiroma (2003) alertam sobre o fetiche da profissionalização, no qual os enunciados são armas e os docentes 'preparados' e aptos à operar em conformidade com os pilares das políticas, que sob o discurso da falência do ensino e da desqualificação do professor, definem as competências e colocam a profissionalização docente como base e suporte das mudanças pretendidas (não só educacionais, mas estendidas a esfera econômica e política) de acordo com pequenos grupos, dissimulando a concepção de educação como projeto social e político.

Vale destacar que em nenhum momento no Documento Síntese (PARANÁ, 2014) a exclusão social é fruto da crise educacional e dos problemas econômicos, atribuídos na ótica neoliberal pela falta de preparo educacional. Ao contrário, ambas são entendidas enquanto produções históricas no exame das contradições dos sistemas político, econômico, social e cultural, frente ao desenvolvimento das forças produtivas.

Assim consideramos que há uma preocupação com o desenvolvimento pessoal/profissional[27] e em consequência o desenvolvimento institucional/ organizacional da escola como um todo. Contudo, o viés pretencioso da implementação de uma política, dimensiona a formação dos docentes como simples implementadores de roteiros curriculares com orientações que são uniformes para todas as instituições educativas. "[...] Esta racionalidade técnica contraria uma perspectiva de (re)profissionalização e representa uma visão restrita do profissionalismo docente." (FLORES, 2003, p. 130).

Do ponto de vista estrutural, as atividades do Programa constituem-se de três grandes eixos, que são: atividades de integração teórico-práticas, atividades de aprofundamento teórico e atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico.

[27] Nóvoa (1995) sublinha que os percursos pessoais e profissionais quando relembrados numa atitude avaliativa estão articulados e conduzem para momentos em que cada docente produz a sua vida e a sua profissão.

As atividades de integração teórico-práticas compreendem: o Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, o qual precisa ser pensado a partir de uma situação problema da escola; o processo de Orientação nas IES; a Produção Didático-Pedagógica[28]; direcionada para a Implementação do Projeto na Escola e o Trabalho Final[29], considerado como trabalho de conclusão do Programa.

Com relação às atividades de aprofundamento teórico que são os cursos nas IES, as inserções acadêmicas, encontros de área e seminários integradores do PDE, o Documento Síntese (PARANÁ, 2014) detalha:

> **Cursos nas IES:** são cursos exclusivos do Programa, os quais irão abordar conteúdos referentes aos Fundamentos da Educação, à Metodologia da Pesquisa, à Metodologia de Ensino, à Produção Didático-pedagógica e aos conteúdos específicos das disciplinas/áreas de ingresso do professor PDE no Programa, sempre na sua relação com as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino.
> **Inserções Acadêmicas:** atividades que oportunizam a participação dos professores PDE em eventos ofertados nas próprias IES ao qual está vinculado, tais como: cursos, seminários, jornadas, simpósios, congressos, grupos de estudos, grupos de pesquisa, dentre outros;
> **Encontros de Área:** são atividades acadêmicas realizadas nas IES, as quais visam discutir os projetos e produções realizadas pelo Professor PDE, no âmbito do Programa, com outros colegas da mesma área de estudo, a fim de debater e qualificar os seus trabalhos e estudos;
> **Seminários Integradores PDE:** são eventos no âmbito de cada NRE a serem realizados ao início do 1º período e no início e final do 2º período para subsidiar e esclarecer os professores PDE sobre as especificidades das ações a serem desenvolvidas no decorrer do mesmo. Objetivam apresentar a proposta do PDE aos professores, explicitando os seus fundamentos político-pedagógicos e a sua proposta curricular, além de constituir um espaço de intercâmbio entre os professores PDE. (grifo do autor).

Sobre esta organização, Arco-Verde (2008) considera imprescindível reafirmar que nos fundamentos teórico-metodológicos do PDE, emerge as categorias da relação homem, trabalho e sociedade, que precisam ser examinadas em suas possibilidades e limitações, considerando a materialidade histórica em que está inserida.

Essa perspectiva é coerente com a de Evangelista e Shiroma (2003) ao

[28] Elaboração intencional do professor PDE ao organizar um material didático, enquanto estratégia metodológica, que sirva aos propósitos de seu Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola.

[29] Consiste em um artigo científico contemplando a problemática estudada; os dados coletados em sua implementação e a análise consistente dos mesmos, para que seja construída uma proposta de conclusão que represente a dimensão do trabalho desenvolvido no ambiente escolar, como também as contribuições das discussões do Grupo de Trabalho em Rede (GTR).

assegurarem que os discursos da política não devem atribuir somente ao professor o papel de recurso humano imprescindível a ser (con)formado às demandas da contemporaneidade, conduzindo a profissionalização pelo caminho do 'professor competente' nas respostas que oferece aos problemas do cotidiano escolar e formador do aluno aspirante ao trabalho, proativo e, sobretudo tolerante nos momentos em que se encontre sem emprego.

O terceiro grande eixo das atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico integra: acompanhamento do cronograma das atividades, postagem das produções realizadas e interação com o orientador no Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede (SACIR); tutoria de um Grupo de Trabalho em Rede (GTR) realizado através do Ambiente Virtual de Aprendizagem da Secretaria de Estado da Educação (plataforma MOODLE) e uso de recursos de informática básica e internet.

Neste eixo, o professor PDE participa de Formação Tecnológica que é um curso realizado de forma semipresencial e ofertado pela SEED numa parceria entre Coordenação do PDE, Coordenação de Apoio ao Uso de Tecnologias (CAUTEC) e Coordenação de Formação Continuada (CFC/EaD). Este contribui no aprimoramento do uso de recursos tecnológicos para o desenvolvimento das atividades previstas no Programa.

O GTR de acordo com o Documento Síntese do Programa (PARANÁ, 2014) tem como objetivo promover a interação virtual entre os professores PDE e os demais professores da rede estadual. O professor PDE, na função de tutor de curso a distância, socializa os conhecimentos aprendidos desde o início do Programa, com o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle. Neste, são discutidos o Projeto de Intervenção Pedagógica, a Produção Didático-Pedagógica, bem como questões específicas sobre a Implementação Pedagógica na escola. De acordo com tal documento, essa ação visa a democratização do acesso aos conhecimentos teórico-práticos específicos das áreas/disciplinas do Programa escolhidas pelo Professor PDE, possibilita novas alternativas de formação continuada para os professores da Rede Pública Estadual, viabiliza mais um espaço de estudo e discussão sobre as especificidades da realidade escolar, incentiva o aprofundamento teórico-metodológico nas áreas de conhecimento, através da troca de ideias e experiências sobre as áreas curriculares, impulsiona o

desenvolvimento profissional de todos os professores da rede de forma indireta e, por se tratar de um curso a distância, normalmente com carga horária de 64 horas, contribui para a ascensão na carreira.[30]

O encaminhamento do GTR é bastante válido quando consideramos o que Imbernón (2009) destaca sobre a proposta de interação entre os educadores no processo informativo. Para o autor, as políticas de formação continuada precisam criar estruturas ou redes organizativas que permitam o processo de comunicação entre os docentes, possibilitando a troca de experiências e a reflexão sobre a prática educativa mediante a análise da realidade educacional. (IMBERNÓN, 2009). Contudo, essa perspectiva é positiva desde que não tenha a conotação de discutir um modelo de implementação a ser seguido em outros contextos.

Arco-Verde (2008) sobre este direcionamento argumenta sobre a necessária socialização dos conhecimentos produzidos, junto as instituições de ensino superior, para o universo de profissionais da educação, ou seja, criar "[...] condições de Formação Continuada em Rede, para que os saberes, produzidos histórica e socialmente, por meio do estudo e da pesquisa, ganhem capilaridade em todas as escolas públicas do nosso Estado". (ARCO-VERDE, 2008, p. 194).

No entanto, embora muitos docentes da rede estadual tenham a oportunidade de participar do GTR (são em torno de 20 (vinte) vagas disponibilizadas por professor PDE), estes ficam limitados à um curso curto, ou precisam custear outras formas de aperfeiçoamento, sem necessariamente planejar algo efetivo de intervenção na realidade educativa. Ao nosso ver então, há grupos excluídos e o programa pode acabar sendo mais uma coroação pelo tempo de serviço, ao invés de incentivo ao desempenho de um trabalho mais efetivo e

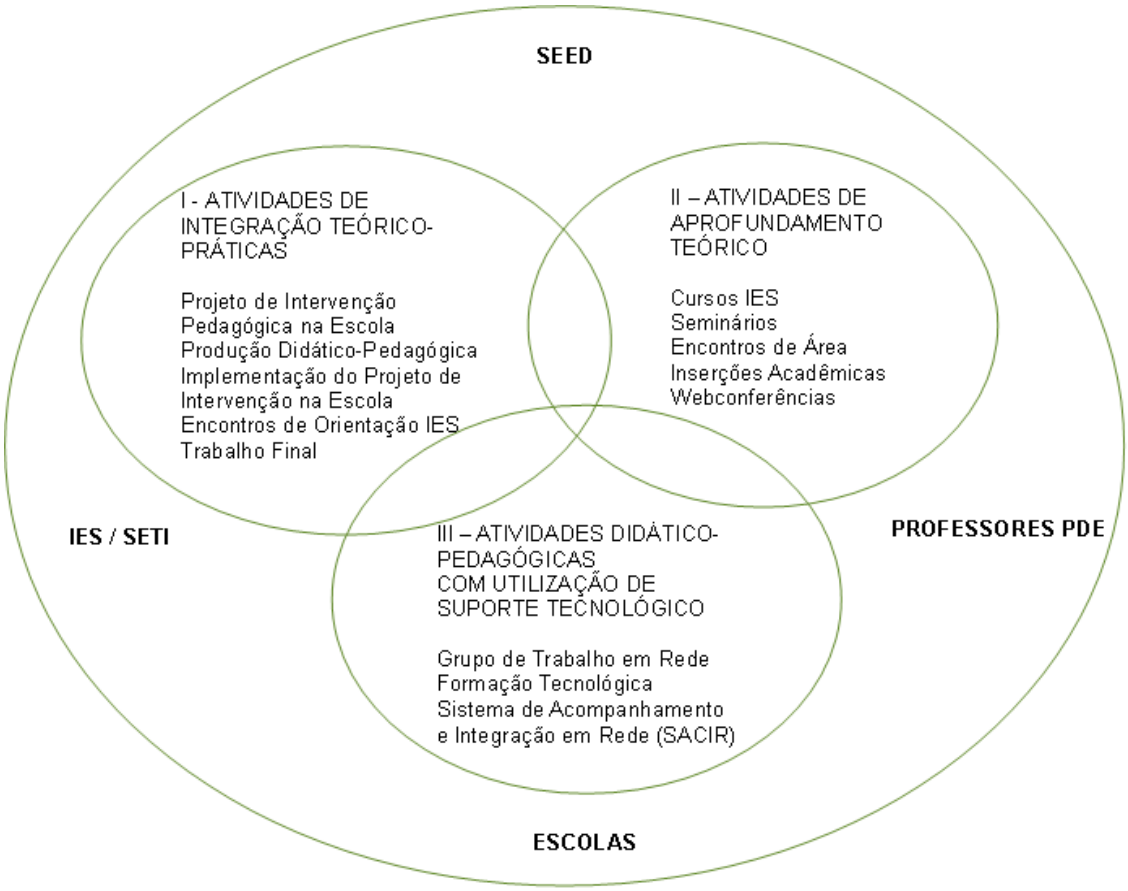
[30] Conforme o artigo 14 do Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, a progressão na Carreira é a passagem do Professor de uma Classe para outra, dentro do mesmo Nível, e ocorrerá mediante a combinação de critérios específicos de avaliação de desempenho, com normas disciplinadas mediante lei, e participação em atividades de formação e/ou qualificação profissional relacionadas à Educação Básica, bem como à formação do Professor e à área de atuação. § 1º. A primeira progressão ocorrerá após o cumprimento do estágio probatório. § 2°. A avaliação de desempenho deve ser compreendida como um processo permanente, em que o professor tenha a oportunidade de analisar a sua prática, percebendo seus pontos positivos e visualizando caminhos para a superação de suas dificuldades, possibilitando, dessa forma, seu crescimento profissional. § 3º. A cada interstício de 02 (dois) anos ficam computados até 15 (quinze) pontos para avaliação de desempenho e até 30 (trinta) pontos para atividades de formação e/ou qualificação profissional. § 4º. A cada 15 (quinze) pontos acumulados, na forma do parágrafo anterior, o Professor terá garantida a progressão equivalente a (01) uma Classe, podendo avançar até 03 (três) Classes na Carreira, por interstício de 02 (dois) anos.

consistente no interior das instituições de ensino.

O SACIR conforme as diretrizes do Programa “[...] é destinado ao Coordenador do PDE na IES, Orientador IES, Professor PDE, Representante [Núcleo Regional de Educação] NRE e Coordenação do PDE/SEED”. (PARANÁ, 2014). Neste sistema, há o monitoramento das atividades desenvolvidas no Programa, bem como a articulação e integração dos sujeitos e das instituições. Trata-se de um sistema para o acompanhamento de todas as atividades do professor PDE.

Para compreender a totalidade do Programa, o quadro esquemático a seguir (Figura 2) retrata o Plano Integrado de Formação continuada PDE e as atividades previstas para os três eixos.

Figura 2 – Plano Integrado de Formação continuada PDE



Fonte: Paraná (2014).

A Figura 2 demonstra que os eixos são articulados e não atividades fragmentadas, estanques. São realizadas no decorrer do Programa, composto de quatro períodos semestrais, distribuídos em dois anos, perfazendo um total de 952 horas.

De acordo com as diretrizes do programa, no primeiro e segundo período ocorrem concomitantemente as atividades: projeto de intervenção, produção didático-pedagógica, encontros de orientação na IES, cursos, seminários, encontros de área, inserções acadêmicas, webconferências na IES e a formação tecnológica. Já no terceiro período, os professores PDE retornam às escolas para Implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica e simultaneamente ocorre a tutoria do GTR. Para o quarto período ocorre a produção final do Programa, apresentado na forma de artigo científico, que precisa contemplar entre outras questões: a problemática estudada; os dados coletados em sua implementação e

a análise consistente dos mesmos, para que seja construída uma proposta de conclusão que represente a dimensão do trabalho desenvolvido no ambiente escolar, como também as contribuições das discussões do Grupo de Trabalho em Rede (GTR).

Nestes dois anos o professor PDE afasta-se 100% (cem por cento) de suas atividades no primeiro ano e no segundo 25%. Conforme a Lei complementar n. 130 de 14 de julho de 2010 (PARANÁ, 2010), que regulamenta o PDE está previsto:

> **Art. 8º.** O afastamento do professor que ingressar no PDE dar-se-á de acordo com sua jornada de trabalho a cada ano, sendo 100% (cem por cento) de sua carga horária no primeiro ano, e de 25% (vinte e cinco por cento) no segundo ano, para dedicar-se exclusivamente às atividades previstas pelo Programa, sem prejuízo financeiro, nos termos da legislação.

Portanto, o professor PDE pode dedicar-se, num primeiro momento integralmente as atividades do Programa, e em seguida parcialmente. Assim, na questão de tempo o professor PDE têm possibilidades efetivas para investigar a sua prática, bem como compreender a realidade institucional, analisá-la e intervir a partir da sua prática pedagógica.

Arco-Verde (2008) sobre o tempo para realização do programa e afastamento do docente de suas atividades cotidianas, considera que são condições essenciais e que demonstram preocupação com a práxis, pois, é um grande equívoco reduzir a formação contínua a cursos de curta duração, miniaulas, oficinas pedagógicas voltadas para confecção de recursos didáticos e habilidades instrumentais. O processo educativo é amplo e complexo, requer ações refletidas sobre as práticas docentes para que no redimensionamento das mesmas o professor possa ser agente de mudanças na escola e na sociedade.

Sobre a avaliação dos Professores PDE em suas atividades formativas, o Documento Síntese (PARANÁ, 2014) esclarece que a mesma tem a função de acompanhamento, uma vez que é contínua, se inicia com diagnóstico e segue com diferentes formas de intervenção, seja nos cursos ou nas sessões de Orientação. Nessa compreensão,

> A avaliação constitui-se como elemento essencial para a promoção da aprendizagem, uma vez que, a partir do diagnóstico das aprendizagens já

> efetivadas, pode-se redirecionar o processo de ensino para as futuras aprendizagens e assim, continuadamente. (PARANÁ, 2014).

Portanto, o Programa tem como premissa a concepção diagnóstica de avaliação, ou seja, a ação avaliativa ocorre com o objetivo de definir a organização dos processos de ensino e aprendizagem a partir dos pontos fortes e frágeis no conhecimento dos docentes.

3.2 Análise e Síntese do Contexto da Produção do Texto do PDE

Compreendemos diante do detalhamento do documento que orienta o PDE, que o início do texto surge com a entrada do novo governo do Paraná em 2003, com a aprovação do plano de carreira, que pressupõe o desenvolvimento profissional, com remuneração digna e condições adequadas de trabalho e estudos, representando os interesses de um grupo constituído por docentes das Universidades Públicas Estaduais, Sindicatos e movimento docente.

Os discursos, bem como as intenções percebemos na ênfase e preocupação de construção de um conjunto de atividades articuladas, considerando as necessidades da educação básica e a contribuição do Ensino Superior para que o resultado seja um projeto de educação universal de qualidade social.

Acredita-se sim, que os protagonistas do dia a dia escolar têm sim responsabilidades e estas precisam ser assumidas. Com efeito,

> A escola é o espaço de construção de relações que imprimem marcas naqueles que por ela transitam. Se estas relações são permeadas por princípios democráticos – respeito ao outro, solidariedade, liberdade – as pessoas crescem no aprendizado e no exercício da democracia, caso contrário, a escola terá falhado em parte de sua missão. Porque para além da função de socializar o saber sistematizado, a ela cabe ensinar a convivência democrática, o respeito aos direitos e deveres individuais e coletivos. Esta é uma aprendizagem que começa na escola e prossegue ao longo da vida. (PENIN; VIEIRA, 2002, p. 33).

Para Ball (2005) a prática do profissional autêntico envolve questões de cunho moral, investimento emocional, consciência política, adaptação e perspicácia. A autenticidade, segundo o autor, tem a ver com o desejo pelo ato de ensinar, pois sem o desejo, ensinar tornar-se algo tedioso e vazio, perde-se o sentido e o seu significado.

No entanto, no montante de responsabilidades precisa-se considerar o papel do Estado que num cenário, segundo Evangelista e Shiroma (2003), de poucos recursos e aumento de demanda (alunos, cursos, instituições) precisa financiar diversas inciativas para uma educação como projeto social e político, universal e gratuito.

Ao nível da formação continuada Silva (2003) caracteriza que esta precisa estar ligada a projetos profissionais e organizacionais, ou seja, se permanecer presa apenas à progressão em carreira e descontextualizada das escolas atenderá a perspectiva da lógica individual e não a dinâmica coletiva vivida no interior das instituições educativas.

4 CONTEXTO DA PRÁTICA: A OPERACIONALIZAÇÃO DO PDE NA UNICENTRO/IRATI/PR, A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES, BEM COMO A POSSÍVEL CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA PARA A FORMAÇÃO NA ÁREA DA GESTÃO ESCOLAR

Para este contexto, Mainardes (2006) orienta que é necessário o pesquisador perceber: como a política está sendo recebida, interpretada e implementada pelos professores, diretores, pedagogos; se há alterações, mudanças e adaptações do texto para a concretização da política; como os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas; quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática e o que o contexto da prática reflete.

Nesse viés, a percepção dos agentes que no contexto da prática realizam e participam da implantação desta política é importantíssima. Portanto, neste estudo consideramos: uma Professora Coordenadora na Unicentro-Irati, uma representante no Núcleo Regional de Irati, e quatro professoras PDE que realizaram seus trabalhos na área da gestão escolar (no período escolhido). Estes foram entrevistados (conforme o roteiro em anexo).

Especialmente as entrevistas semiestruturadas, que se desenrolam a partir de um roteiro base (não aplicado rigidamente), é possível que o entrevistador faça esclarecimentos e adaptações necessárias. “Em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível.” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 34).

Após coletar os dados, as perguntas e respostas foram transcritas e os sujeitos[31] participantes foram identificados como Professora PDE A, Professora PDE B, Professora PDE C; Coordenação A, Coordenação B.

Chizzotti (2006) sugere que os materiais reunidos precisam ser descobertos em sua essência, desvelando oposições, ocultamentos e revelações, pois “[...] o pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais”. (CHIZZOTTI, 2006, p. 80).

Assim, seguimos a análise do contexto da prática analisando as respostas

[31] A pesquisa inicialmente contava com seis participantes no total. Contudo, uma das Professoras PDE escolheu não participar, alegando ter muitos outros compromissos.

de cada questão em três eixos:

- 4.1 A concepção dos sujeitos sobre o PDE;
- 4.2 A gestão/implementação do programa;
- 4.3 A formação do gestor no PDE.

4.1 A Concepção dos Sujeitos Sobre o PDE

As primeiras questões correspondiam a concepção e contribuição do PDE na formação dos Professores da Rede Estadual de Ensino. As respostas obtidas destacaram que o PDE propicia a valorização dos professores, a reedição dos conhecimentos, formação de conceitos novos, aprofundamentos teórico, pesquisa e como um programa de formação diferenciado.

Nas falas dos docentes,

> "É um Programa diferente, porque até então o que se tinha eram aquelas idas lá prá Faxinal do Céu... Não era totalmente ruim, mas era... deixava a desejar, porque você não absorvia, não tinha tempo pra ter o retorno, normalmente você recebia a formação, mas não tinha o tempo pro debate, pra você parar pra pensar. Você só ouvia, muitas vezes não tinha... é... você não podia interferir, você era só ouvinte... E assim, no PDE não, a gente teve a possibilidade de ouvir, de assimilar conteúdos, fundamentação teórica, mas também poder apresentar, fazer uma pesquisa... Então, sabe? Pra mim enriqueceu muito... foi excelente, é um programa ótimo... ainda bem que a lei garante a continuidade desse programa." (PROFESSORA PDE C).

> "É uma nova política de Formação Continuada que valoriza os professores, que atuam na Rede Pública Estadual, diferente do que nós tínhamos. É compreendido, ao menos o meu entendimento, como uma política de formação continuada, que se destaca pela diferença existente em relação aos modelos tradicionais de cursos de formação. Pode-se dizer da disponibilidade de tempo para estudo e pesquisa, o potencial do programa para modificar a prática pedagógica nas escolas; o estímulo e o incentivo para que o professor pesquise sobre sua prática pedagógica." (COORDENAÇÃO A).

> "Prá formação continuada ele é muito válido... prá... poder repensar... teus conceitos, refazer muita coisa, não ficar com aquele caderninho 'brega' (sic) de 1930, né? (sic) (risos)... um momento de reflexão mesmo você consegue ter." (PROFESSORA PDE B).

Nos relatos acima percebemos que os professores concebem o PDE com uma política bastante significativa para o desenvolvimento profissional. Fica evidente também que os encontros ou treinamentos, como os disponibilizados em Faxinal do Céu, eram insuficientes para avanços significativos na qualidade do ensino, pois os docentes não participavam de forma ativa na construção do saber.

Outra importante consideração, é que estes momentos ocorriam desatados dos problemas enfrentados nas escolas e sem uma reflexão mais contínua e sistematizada, pois “[...] a concepção centralizadora, não dá condições de reflexão e discussão sobre questões pertinentes aos problemas enfrentados nas escolas”. (ALFERES, 2009, p. 24).

A fala da Professora PDE C reflete exatamente o que já foi discutido no contexto de influência, sobre os cursos da Universidade do Professor em Faxinal do Céu. É condizente também e explicada quando consideramos o posicionamento de Arco-Verde (2008). Para a autora e Superintendente da Educação no Governo Requião, a política educacional da década de 90, até princípio dos anos 2000, apoiava-se na concepção neoliberal, fazendo com que os docentes respondessem as demandas específicas de formação do trabalhador, sem compreender a dimensão política da prática docente, por isso os cursos que se tinha na gestão anterior eram superficiais e cunho tecnicista.

Ball (2005) argumenta que no regime ‘pós Estado de Bem-estar’ os textos políticos e gerenciais articulavam o profissionalismo à performatividade e ao gerencialismo, ora conduzindo as práticas atreladas à uma cultura de julgamentos, comparações, desempenhos individuais e de organização que serviam de parâmetros de produtividade ou de resultados, e ora criando uma cultura empresarial competitiva incutindo a performatividade na alma do trabalhador.

Ainda sobre a concepção, a Professora PDE A, B e a Coordenação B destacam:

> “Quando os professores ingressam no PDE, eles têm aula de fundamentos da educação, metodologia, sociologia, filosofia, enfim... várias possibilidades para aprofundar os conhecimentos, mas tudo depende de cada professor. Aqueles que são realmente comprometidos e levam o processo com muita seriedade, quando voltam prá escola, conseguem fazer muita diferença... movimentam a escola, vão com outro olhar, formam grupos pra práticas diferentes.” (COORDENAÇÃO PDE B).

> “Eu acho assim, que o PDE, quando você realmente é compromissada e você quer aprender ele é bom, muito bom, mas também não vou dizer prá você que a gente de repente não vê ele sendo banalizado por pessoas que não estão compromissadas com a educação.” (PROFESSORA PDE A).

> “Tem muita gente que fala: ‘Tu vai pro PDE só pra descansar’, e eu acho que não é por aí. Se você se inscreve num projeto desse é porque você quer melhorar como professor, como ser humano né? (sic) e trazer algo

> de bom pros alunos também.” (PROFESSORA PDE B).

Nas respostas observamos, que os participantes compreendem o Programa como um momento com condições favoráveis à avaliação do seu desempenho profissional e contínuo (re)pensar da profissionalidade[32] docente, desde que se compreenda previamente a dimensão política do trabalho docente.

Continuando os relatos é evidenciado,

> “As contribuições do PDE eu sei que são assim, maravilhosas, foram essenciais pra minha vida, porque até no meu caso, que eu sou uma professora mais é... digamos assim, com mais tempo de serviço, uma veterana, até na parte de informática foi maravilhoso... uma contribuição grandiosa na questão de você ter esse tempo pra ler e pesquisar, porque nós enquanto na prática não temos, nessa correria da vida você não consegue né. Só quando você vai fazer o PDE que você tem certos conhecimentos ali prá você colocar em prática, ligar os pensadores, os estudiosos, fazer os contrapontos.” (PROFESSORA PDE A).

> “Bom, pra mim foi uma contribuição significativa, eu... consegui sair do contexto da escola, fui para um outro mundo, literário, é... Universitário, porque até então você acaba se desvinculando um pouquinho né? (sic), desse mundo, então foi um retorno para o estudo, para o aprofundamento teórico. Lá eu encontrei bagagem prá poder dar conta da gestão atual.” (PROFESSORA PDE C).

Estas percepções entre os sujeitos vão ao encontro da proposta apontada por Arco-Verde (2008). Para a autora, a formação continuada no programa deve viabilizar aprendizagens que corroborem para o exercício profissional docente. Assim,

> A formação está constituída por atividades devidamente organizadas que viabilizam a construção, a socialização e o confronto de saberes, de tal forma que os professores, quer como cidadãos, quer como docentes, são sujeitos do conhecimento que podem avançar continuamente em seu trabalho, em sua caminhada para o desenvolvimento profissional. (ARCO-VERDE, 2008, p. 184).

Essa perspectiva projeta na formação as oportunidades de aprendizagens para melhorar as práticas, buscando promover nos docentes capacidades criativas e reflexivas para compreender as situações que os cercam e dessa forma atuar em seu contexto de forma que a produção e difusão do saber na escola alcance todos os alunos.

[32] Conjunto de características essenciais, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores específicos da profissão. (FLORES, 2003; SACRISTÁN, 1995; PAPI, 2005).

Para Ball (2005) o profissionalismo docente é construído na forma de prática contextualizada, ético-cultural, diferente de práticas que se reduzem à obediência a regras geradas de forma exógenas, ou ligadas a uma forma de desempenho (performance), no qual as características determinantes da prática profissional resumem-se para satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora.

Ainda nos relatos da Professora PDE B e C, ao destacarem pontos como “repensar conceitos”, “ligar pensadores”, “fazer os contrapontos”, “rever muita coisa como o caderninho brega de 1930”, “bagagem para dar conta da gestão atual”, percebemos de acordo com Tardif (2002) que a prática é um processo de aprendizagem, e que os docentes tornando-se sujeitos de sua formação filtram e selecionam outros saberes estabelecendo relação com a realidade vivida. Dessa forma, reveem seus saberes, julga-os e os avaliam objetivando um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

Desse ponto de vista, “[...] o desenvolvimento profissional caracteriza-se por uma atitude permanente de indagação, de formulação de perguntas e problemas e a busca de suas soluções”. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 167).

A noção de “desenvolvimento” pressupõe conceber a formação de professores como um *continuum,* ou seja, formação inicial e formação continuada interconectadas num movimento de evolução e continuidade, analisando as causas e consequências da conduta docente e o conhecimento teórico-científico, pois “[...] não é suficiente ‘dar vozes aos professores’, é preciso que eles reflitam em que condições econômicas, políticas e sociais desenvolvem a profissão e que necessidades postas pelo capital exigem dos professores esta ou aquela postura”. (ALFERES, 2009, p. 25).

Nesse processo, Tardif (2002) considera de extrema relevância, na produção de saberes, a interação entre a formação e a atuação profissional, pois “[...] se o professor é realmente um sujeito do conhecimento e um produtor de saberes, é preciso então reconhecê-lo como tal e dar-lhe um espaço nos dispositivos de pesquisa”. (TARDIF, 2002, p. 238).

Para tanto,

> [...] é necessário que os professores [...] se empenhem numa contínua renovação e (re)valorização científica e pedagógica e se assumam como profissionais autónomos que tomam decisões em prol do conjunto concreto de alunos com que trabalham. (MORGADO, 2011, p. 808).

Formação esta, com ciência e consciência social, intencional e comprometida com a cidadania, humana e digna, capaz de conduzir, a partir do conhecimento nas suas dimensões científicas, técnicas e éticas, a ação docente no sentido da humanização da sociedade.

É importante observar ainda que a fala dos professores PDE A, B e Coordenação B, enfatizando o compromisso docente para com a educação e os alunos, conduz para o que Gadotti (2005) acredita. Tal autor, ao escrever sobre o papel do educador, da escola e da educação assegura que as transformações objetivas que almejamos para as instituições educativas dependem de um política púbica de estado que seja permanente, não apenas pontual, localizada e passageira, mas depende também do olhar do professor, da sua consciência e do seu trabalho, pois sem uma mudança na própria concepção da profissão que está ligada à própria função da escola poucas possibilidades de mudanças deverão acontecer.

Entendemos que o processo educativo é uma grande responsabilidade de todos os profissionais que atuam na escola. Nesse viés, Ferreira (2008) sobre o processo formativo, acredita na formação como fonte de vida[33], ou seja,

> [...] uma formação cuja concepção forneça os elementos que permitam superar os limites da consciência ingênua, limitadora e servil, uma formação que possa permitir sacudir a certeza do mundo comum e da realidade fetichizada de todos os dias ao indagar sobre a sua legitimidade e racionalidade. (FERREIRA, 2008, p. 52).

Para a autora, ao permitir que na formação continuada os docentes visualizem e compreendam o descompasso entre o discurso sobre a democracia e as práticas de manipulação, utilitarismo, individualismo está se permitindo uma compreensão abrangente da realidade. Trata-se,

> [...] de uma formação que supere as obviedades próprias do pensamento linear, da formação alicerçada no senso comum sem a consciência crítica esclarecedora que oportuniza a capacidade de compreender a realidade desvendando o fenômeno em sua totalidade. (FERREIRA, 2008, p. 58).

[33] A autora utiliza essa expressão por tratar de formação humana, referindo-se a formação inicial e continuada.

4.2 A GESTÃO/IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA

Seguindo o roteiro das questões, as próximas perguntas propostas abordavam sobre a implementação do programa, bem como a autonomia e oportunidades que os professores e coordenadores tem para discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas.

Nas informações obtidas destacamos:

> "Ah, sim... os Professores da rede têm muita liberdade em todo o processo. Podem vir conversar comigo que sou coordenadora, com a secretária, no Núcleo, com os professores que trabalham os cursos ou as orientações, enfim... E depois, nós temos as nossas reuniões, com o pessoal daqui e de Guarapuava, que nós vamos avaliando o que deu certo, o que está dando, o que tem que mudar... coisas que em todo processo que envolve pessoas é normal. Sabe, são as adaptações necessárias." (COORDENAÇÃO PDE B).

> "Todo ano ocorrem mudanças, e todos têm autonomia e oportunidade de buscar orientações com os representantes do PDE nas IES, Núcleos Regionais e até mesmo com a Coordenação do programa na SEED. Vale destacar também que, ao término de cada curso, é passada uma avaliação, na qual os professores podem relatar o que aconteceu durante o percurso, se atingiu suas expectativas, bem como apontar as críticas que julgar relevantes. Nesse ano de 2016, as mudanças serão bastante significativas. Dentre elas é possível citar algumas como: aumento da carga horária dos cursos obrigatórios que fazem parte do programa; forma de apresentação de suas produções; tempo de orientação com os professores das universidades, etc.". (COORDENAÇÃO A).

> "Tinha, tinha sim bastante liberdade... tem o contato, é... o diálogo com os professores da universidade, coordenadores, orientador..." (PROFESSORA PDE A).

> "Sim, sim... tinha bastante. Inclusive a gente discutia bastante com os professores da universidade que é... hoje em dia já tá (sic) bem melhor assim. O professor da universidade tá (sic) muito mais próximo do professor do Estado, sabe? Antes, antes do PDE tinha uma barreira muito grande, então era uma coisa na teoria e a prática totalmente diferente. Eu acho que o PDE tá (sic) fazendo com que Universidade e Estado... professores do Estado se comuniquem mais e passem isso pros (sic) formandos da universidade. Eu acho que isso é bastante interessante, porque tinha uma lacuna bem grande aqui." (PROFESSORA PDE B).

Nestas questões, destacamos dois pontos interessantes para nossa reflexão: a avaliação ao final do curso sobre o desenvolvimento do programa; a liberdade e o diálogo entre coordenadores e professores, bem como a aproximação do professor universitário com o professor da educação básica.

Sobre a abertura avaliativa do programa aos professores e o diálogo entre

os pares, recorremos a Souza (2009) por evidenciar que em uma esfera pública social politizada, com vistas à formação humana e social, as práticas pautadas no diálogo, na "alteridade"[34], na participação ativa de todos os envolvidos com procedimentos e canais de comunicação, possibilitam a ampliação das informações e o envolvimento de todos. Embora haja um sistema de hierarquias, a relação dialógica como afirma Paro (2011), extrapola a ordenação intencional e oficialmente instituída, favorecendo nos diferentes espaços o dinamismo e um conjunto de valores que inclui a liberdade de expressão, de ser, de ir e vir, de agir responsável e criticamente em sua prática cotidiana.

O segundo ponto destacado nas falas, vai ao encontro do que já foi explicitado no contexto da produção do texto que sustenta a criação do PDE, sobre a articulação entre os dois níveis educacionais, Educação Básica e Ensino Superior. Arco-Verde (2008) bem com Nóvoa (1995), Nadal (2000) e García (1995; 1999), apostam positivamente neste fortalecimento, pois uma formação que conjuga diferentes experiências, competência técnico-científica e possibilidades concretas de comunicação e argumentação, aponta para que de fato seja efetivado um trabalho de reconstrução das práticas, num processo permanente de crítica sobre essa prática.

Nesse mesmo posicionamento Zeichner (1998) enfatiza que a construção do conhecimento com vista ao ensino de qualidade ocorre quando há articulação entre a universidade e a participação dos profissionais que constroem a experiência escolar diariamente nas instituições. Esse estreitamento de vínculos é imprescindível.

Para Bourdieu (1989, p. 05) as pessoas no mundo social têm muitos conhecimentos práticos de extrema relevância e poucas formas e instrumentos para expor. Contudo, "[...] é tarefa, ao mesmo tempo científica e política, colocar esse conhecimento à disposição da ciência, permitir à ciência, se apropriar dele".

Nesse viés, ao ser evidenciado o diálogo, a liberdade, a avaliação sobre os cursos, perguntamos então se política passa por adaptações na forma como é conduzida, e obtivemos respostas com os seguintes pareceres:

[34] Souza (2009) referindo-se aos grupos que são constituídos por diversas pessoas. Pessoas diferentes que ocupando um mesmo espaço sabem reconhecer, respeitar, compreender e aprender com as diferenças específicas um do outro.

> “Nós, os coordenadores, precisamos fazer muitas adaptações, porque uma coisa são as coisas escritas, outra, como as coisas acontecem. Um exemplo são os professores PDE de Química, eram apenas dois neste ano que passou, então não formou turma prá eles, e eu precisei ir lá em Guarapuava e conversar com o Coordenador do Mestrado e ver a possibilidade deles fazer as aulas lá no curso do Mestrado, seja como aluno especial, ouvinte, da forma como for possível, porque eles precisam ter aulas e os conhecimentos específicos da área que ingressam. Então, são os ajustes. Outro detalhe, são com os orientadores, porque os Professores da Rede muitas vezes não se ajustam com o orientador e precisa trocar. Então, quem é coordenador, sabe quanta coisa a gente precisa fazer pra dar certo, sem que seja ilegal.” (COORDENAÇÃO PDE B).

> “Assim... tudo como está ali depende do contexto, depende das pessoas, depende de outros fatores prá que aquilo aconteça exatamente. Vou te dar um exemplo da minha escola... eu fiz agora o GTR de um colega de área. Ela colocou a questão de produzir teatro né? (sic), da leitura de um livro infanto-juvenil, voltado para a mitologia. E aí ela coloca a possibilidade de ler o livro e produzir um teatro em cima. Veja como a gente discutiu justamente isso, essa política passa por adaptações e coisas que você tem que modificar. Ela colocou ali que ela iria fazer vários teatros na sala no momento dela trabalhar isso, ela não conseguiu, ela produziu um, porque...quando você vai trabalhar você vê que a produção do teatro ela é muito extensa e você tem, você entra na questão do figurino então, entra um trabalho muito grande, que você não tem como produzir vários, então ela conseguiu, até a gente ajudou, na própria escola a gente ajudou ela a fazer ali.” (PROFESSORA PDE A).

> “A política não depende só dos políticos que fazem ela, mas de quem está ali... colocando ela prá funcionar. Veja bem, tudo começou em 2007, eu tenho uma amiga que fez em 2007 e... ela até brinca: ‘Nossa, teu PDE te tirou o couro né?’ (sic), porque em 2007 que foi o primeiro, foi muito... ‘*light*’, eles estavam (sic) implementando. O nosso PDE que foi o segundo, ele foi bem puxado, porque tudo que tinham soltado no PDE 2007, eles recolheram, sabe como? Então, soltou a corda demais e recolheu em 2008 demais. Tinha-se mais exigências, mais atividades, cobranças... essas coisas.” (PROFESSORA PDE B).

> “Depende de como o governante e a Secretaria de Educação que tá (sic) lá vai dirigir isso aí. Eu acredito que passa por adaptações com certeza, porque ela pode ser a mesma prá todas as universidades, pra todos os professores que vão participar, mas ela... a partir do momento que chega nesse contexto, aqui ela... recebe as características desse contexto né? (sic)...” (PROFESSORA PDE C).

Sobre estas colocações, percebemos os diferentes olhares dos sujeitos e o posicionamento coerente e bastante válido de Mainardes e Gandin (2013) ao fundamentarem sobre a importância da análise do contexto da prática. Para os autores, é neste contexto, marcado por diversas pessoas, conhecimentos, subjetividades que as políticas passam por ajustes e adaptações necessários para atender de forma mais satisfatória as especificidades e demandas de quem usufrui

da política.

Muller e Surel (2002) também destacam que a participação dos "beneficiários" de uma política é peculiar e muito variável de um espaço de ação à outro, dependendo de fatores estruturais, quando dizem respeito à posição do ator na divisão do trabalho própria ao setor, ou pode também depender da capacidade do grupo para constituir-se ator coletivo e mobilizar recursos pertinentes. Assim, "[...] a aptidão de um ator coletivo, para influir no conteúdo ou na implementação de uma política pública, pode, com efeito, variar fortemente em função do grau de mobilização que é capaz de suscitar [...]". (MULLER; SUREL, 2002, p. 23).

Portanto, o conjunto de indivíduos, grupos ou organização podem, em espaços de consensos e conflitos, colocar em prática diferentes tipos de relações no quadro das políticas públicas. Isso significa que,

> Toda política pública assume, de fato, a forma de um espaço de relações interorganizacionais que ultrapassa a visão estritamente jurídica que se poderia ter a respeito: uma política pública constitui uma "ordem local", isto é, um construto político relativamente autônomo que opera, em seu nível, a regulação dos conflitos entre os interessados, e assegura entre eles a articulação e a harmonização de seus interesses e seus fins individuais, assim como dos interesses e fins coletivos. (MULLER; SUREL, 2002, p. 23).

Desse ponto de vista, compreendemos a importância da ação dos indivíduos para influenciar, seja produzindo discursos concorrentes ou outras formas de mobilização, a produção e execução das políticas.

No caso do PDE, as mudanças que todo ano ocorrem, como as citadas pela Coordenação, são devidas as necessidades sentidas pelas turmas anteriores ou pelos novos ingressantes. Assim, percebemos que o contexto da prática dos agentes influencia à organização e adaptações na política, demonstrando que os mesmos não são passivos no seu desenvolvimento.

4.3 A FORMAÇÃO DO GESTOR NO PDE

Adiante, nas últimas questões, buscamos compreender a relevância e os reflexos do programa na formação dos gestores. Para tanto, perguntamos sobre os pontos fortes e frágeis do PDE; o conhecimento adquirido na área, e por fim, se as atividades realizadas durante a intervenção continuam sendo implementadas, após

a conclusão do programa.

Entre os entrevistados foi unanime sobre os pontos fortes. Os mesmos destacaram: reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento; produções de materiais pelos professores cursistas; aperfeiçoamento da prática pedagógica; tempo de estudo, reflexão, pesquisa, troca de experiências e debates. Nos relatos,

> "Ponto forte, já é o próprio formato do programa, agora vai de como o Professor da Rede vai aproveitar essa oportunidade." (COORDENAÇÃO PDE B).
>
> "Pontos fortes... a título de enriquecimento, experiências novas também, inclusive prá avaliação. No meu ponto de vista eu acho que é isso..." (PROFESSORA PDE A).
>
> "Vejo somente pontos fortes, a formação em si faz você repensar, avaliar tuas atitudes." (PROFESSORA PDE B).
>
> "Bom, os pontos fortes é essa oportunidade que nós temos da troca de experiência, do debate, da pesquisa em si, de poder ter um retorno na escola." (PROFESSORA PDE C).

A partir destas considerações, compreendemos que o programa atende as necessidades dos docentes e pode influenciar alterando atividades, posturas, atitudes no cotidiano escolar, favorecendo na aprendizagem dos alunos.

A percepção dos mesmos vai também ao encontro do proposto no contexto da produção do texto, e percebemos, que as colocações positivamente contradizem o apresentado por Gatti (2003), ao mencionar que historicamente os programas de formação continuada possuíam pouco potencial para alterar a prática pedagógica dos docentes e melhorar a qualidade do ensino. Visto que o objetivo sendo "reciclar", "treinar" ou "capacitar" não abrange as inquietações e dificuldades dos docentes.

Para Ball (2005) "durante o treinamento, o professor é 're-construído' para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão. Ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas". (BALL, 2005, p. 548)

Articulamos ainda os relatos com as convicções de Tardif (2002). Para a autora, quando os docentes partilham com outros membros sua vivência profissional, trocam conhecimentos e relacionam seus saberes com os diferentes

condicionantes e o contexto, familiarizam-se com a cultura de sua profissão. E, esse processo é primordial para seu crescimento profissional.

Já com relação aos pontos frágeis, os Professores PDE apontaram três como sendo os principais: a forma de seleção e o ingresso no programa somente para professores com muito tempo de carreira; e a limitada divulgação das pesquisas realizadas.

Nas falas,

> “Fragilidade é que poderia ser que professores mais novos entrassem. Porque eu acho assim, que eles vão ter mais a contribuir. Veja eu: eu estou fazendo de tudo prá eu deixar uma contribuição porquê... eu terminei em 2011 e a gente está em 2016 né? (sic), daqui uns dias eu me aposento, então ainda está sendo uma contribuição razoável, mas se os mais novos entrarem seria melhor.” (PROFESSORA PDE A).

> “Pronto frágil? Eu acho assim. Agora, entra com pontuação de cursos e tem que estar no nível 8. Mas, isso não chega a ser bem coerente, porque alguns fazem os cursos e dizem que fizeram só prá depois entrar no PDE. Eu acho que deveria ser prova... prova de conhecimentos mesmo. Quando eu fiz era prova de conhecimentos, então eu estudei e fazia os cursos para aumentar meu conhecimento.” (PROFESSORA PDE B).
> “Fraco é a forma de divulgação dos estudos produzidos. Porque tem alguns trabalhos magníficos de outros colegas, não tô (sic) falando do meu, mas, do contexto todo. Tem trabalhos excepcionais, artigos fantásticos, e que acaba ficando lá no site do PDE e não é divulgado como deveria, porque não é todo mundo que vai lá e procura, não tem tempo pra isso... Deveria ter uma divulgação maior, e as propostas levadas pra outras escolas também.” (PROFESSORA PDE C).

Nos relatos, notamos que há preocupação entre os professores de que outros sujeitos e instituições tenham acesso ao programa ou aos conhecimentos produzidos neste. Refletimos assim, que esta formação, de fato, é proveitosa e significativa. É nesse sentido que Tardif (2002) esclarece a importância da formação aplicar teorias elaboradas em conexão com prática profissional, para não tornar-se obsoleta, e redirecionar a prática para a escola, visto que este é local de trabalho dos professores.

Para Ferreira (2013) o grande desafio das políticas educacionais consiste em estabelecer os conteúdos científicos, técnicos, políticos, éticos e humanos para a formação de profissionais que irão atuar na formação dos seres humanos, desde o ensino fundamental até o ensino superior, respondendo de forma comprometida, ampla e efetiva as necessidades reais e urgentes de formação e valorização dos profissionais da educação.

Com relação à valorização, a Coordenação B, relata que um grande ponto frágil do programa é a forma de repasse das bolsas para os professores e orientadores das IES. Argumenta,

> "O que deveria ser melhorado no programa é com relação as bolsas, porque os professores da universidade pelo conhecimento e comprometimento que têm, recebem pouco e a cada seis meses a bolsa. Isso tem feito com que poucos tenham interesse em vim orientar aqui no PDE. Sabe, nesse ponto é um descaso. Nesse governo então, atrasa tudo e acaba prejudicando o andamento das coisas." (COORDENAÇÃO B).

Neste comentário, o 'governo' que refere-se a professora e coordenadora do programa, é o Governador Carlos Alberto Richa, reeleito em 2014. Nessa consideração percebemos o posicionamento de Santos (2013) alertando que há que se considerar que a bandeira de uma educação de boa qualidade, sempre proposta nos palanques políticos pré-eleitorais, pode arrecadar votos para aspirantes à cargos políticos que, após serem eleitos ou reeleitos, nada cumprem ou cumprem parcialmente perpetuando-se no poder, pois,

> [...] os governos têm suas prioridades estabelecidas pelas políticas públicas: estradas, resolução de conflitos dos sem-teto; sem-terra, sem-tudo, reuniões e viagens para divulgar e manter a imagem de administrador competente e honesto que lhes garanta sucesso nas próximas eleições. No caso, a educação não decide eleições, por isso, na prática, não se constitui uma prioridade, a não ser nos discursos e palanques ou em planos, nunca implementados na íntegra, para mostrar a organismos internacionais (FMI, Unesco, Banco Mundial...), garantir verbas e ter bom conceito no ranking mundial. (SANTOS, 2013, p. 56).

É conveniente lembrar o posicionamento de Bourdieu (2014) sobre os dirigentes ou políticos. A dimensão simbólica própria destes, "[...] tendo sua autoridade ligada à ciência ou à cultura são reconhecidos como dignos de exercer seu poder em nome de uma competência que aparece como fundada na natureza, na virtude ou no mérito". (BOURDIEU, 2014, p. 260). É nesse sentido que Bourdieu (2014) mencionam a dimensão simbólica nas revoluções, pois estas tocam nas estruturas mentais das pessoas, ou seja, nas categorias de percepção nos princípios de visão e divisão, produzindo efeitos e desencadeando enormes violências (verbais, culturais, sociais).

Prosseguindo com a coleta de dados, diante dos relatos sobre os pontos fortes do programa, os sujeitos a seguir foram indagados sobre os conhecimentos na área de gestão escolar. Nesta pergunta as respostas foram muito parecidas. As

Professoras PDE A, B, e C mencionaram que estudavam nos encontros de área sobre as políticas da gestão, instâncias colegiadas e outras questões que envolvesse a dimensão pedagógica da gestão escolar, mas que, mais significativo foi, quando os mesmos realizaram a pesquisa a partir do projeto que adentraram no programa.

> "Desde o início do programa, nós somos orientados a fazer uma pesquisa dos problemas encontrados na nossa escola; podem envolver disciplina, sala de aula, participação dos pais e comunidades em geral, enfim... os encontros eram bons, mas no projeto mesmo que fui estudar mais, compreender..." (PROFESSORA PDE A).

> "Nós estudamos muito no PDE sobre a gestão escolar democrática com a participação de todos, para mim isso foi legal... ênfase na parte pedagógica. A parte administrativa tivemos também, mas não foi tão enfatizado quanto da gestão da área pedagógica sabe? Mas, nós tivemos sim muitos momentos assim, muitas teorias, muito debate nessa questão da gestão escolar democrática...na área de gestão mesmo..." (PROFESSORA PDE B).

> "Estudávamos sobre tudo da gestão, né? (sic). Membros da APMF, Conselho Escolar, Grêmio, Conselho de Classes... várias coisas. A minha visão de gestão escolar era uma antes de eu iniciar o PDE, mais centralizadora, mais dominadora, mais: 'Eu mando e ponto.', não que essa seja a minha postura sempre, mas no fundo, no fundo era isso sabe? E daí quando retornei, eu terminei em 2010 o PDE... iniciei em 2010 e terminei em 2012 com o artigo. Quando eu voltei a minha visão, a minha postura era totalmente diferente. Sabe quando você começa a pensar na escola como um todo, dividir tarefas, de ouvir todo mundo, de deixar que outras pessoas se manifestem, e que participem e que tenham ações sabe? Iniciativas próprias..." (PROFESSORA PDE C).

A partir do que foi exposto, compreendemos que a perspectiva de formação na área da gestão escolar é coerente com o que Paro (2011) vislumbra. Concordamos com o autor ao acreditar que faz-se necessário a democratização da escola, partindo de um conceito de educação que exige a superação das estruturas autoritárias atualmente vigente na escola. "[...] Esse conceito tem a ver com a educação como prática democrática." (PARO, 2011, p. 25).

Trata-se assim, da importância da democratização das relações que cercam a organização e o funcionamento legítimo da instituição educativa.

Apoiando-se ainda em Paro (2011), acreditamos que as medidas empreendidas com a finalidade de promover a distribuição do poder entre os dirigentes, professores, pais, funcionários e facilitar a participação de todos os envolvidos nas tomadas de decisões relativas ao exercício e finalidades das

atribuições da escola, podem ser mecanismos para impulsionar o diretor atender não apenas os interesses do Estado, mas os interesses da escola e reivindicar mais e melhor educação.

Ao discutirmos a formação e atuação dos gestores, também recorremos a Santos (2013) ao propor que especialmente os gestores sejam preparados para formas de organização e funcionamento escolar mais arrojados, flexíveis e dinâmicos, pois "[...] aqueles que vão atuar na microeducação, a escola, a menor unidade da estrutura do sistema de ensino, é, porém a mais complexa e importante, na qual se realiza o processo de ensino-aprendizagem". (SANTOS, 2013, p. 13).

Dessa forma, a formação do gestor comprometido primeiramente com a escola que atua, e depois com sua condição de funcionário do Estado, implica em desenvolver o profissional que viabilize o trabalho coletivo e a condução de grupos que formulem e encaminhem soluções para os problemas educativos e a construção de uma proposta pedagógica com responsabilidade social. Pois,

> [...] as ações dos dirigentes escolares, por se tratarem de sujeitos à frente da coordenação política das escolas, são marcadamente políticas, ainda quando há ausência de objetivos e processos claros, transparentes e impessoais, isto é, quando o aparente caos domina a organização e o funcionamento das escolas, pois mesmo sabendo que aquelas ações não parecem pautadas por razões bem investigadas, há sempre elementos de disputa de poder por trás dos movimentos dos sujeitos políticos. (SOUZA, 2012, p. 172).

Quer dizer portanto que, "[...] a coordenação da política escolar é, em última análise, o objeto da gestão escolar". (SOUZA, 2006, p. 128).

Assim, com o olhar de Bourdieu (2004) destacamos que o ambiente institucional escolar constrói um espaço social que organiza as práticas e representações dos agentes, promovendo a possibilidade de construção de classes teóricas. Essas classes podem lutar para conservar ou transformar aquele espaço social que ocupam. Declaradamente,

> [...] Aqueles que adquirem, longe do campo em que se inscrevem, as disposições que não são aqueles que esse campo exige, arriscam, se por exemplo, a estar sempre defasados, deslocados, mal colocados, mal em sua própria pele, na contra mão e na hora errada, com todas as consequências que se possa imaginar. Mas eles podem também lutar com as forças do campo, resistir-lhes e, em vez de submeter suas disposições às estruturas, tentar modificar as estruturas em razão de suas disposições para, conformá-las às suas disposições. (BOURDIEU, 2004, p. 28-29).

Constata-se assim, que ao reconhecer a função política da escola na sociedade, a equipe de gestão, em especial a figura do diretor, pode abrir espaço para possibilidades de construção de uma gestão pautada em uma racionalidade que atenda aos interesses da maioria, a partir do trabalho coletivo, da participação, autonomia e partilha de poder, sabendo compatibilizar as decisões tomadas no âmbito das escolas, sem desconhecer de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), as tensões entre o papel do Estado, das Secretarias de Educação e das normas do sistema e algumas atitudes demasiado sonhadoras de professores que acham possível uma autonomia total das escolas.

Analisamos ainda que nos relatos das Professoras PDE há ênfase em destacar que os conhecimentos obtidos abarcam a dimensão pedagógica da gestão escolar.

Na realidade o conceito de gestão escolar, nasce no Brasil em meados de 1980 opondo-se a visão tecnicista enraizada historicamente ao conceito de administração escolar e abarca a preocupação com o pedagógico. Nessa época a sociedade civil reivindicava uma sociedade mais justa e igualitária para participação nos processos decisórios, marcando o fim de um período de ditadura.

De acordo com Drabach e Mousquer (2009) os primeiros escritos no Brasil criticando o enfoque tecnocrático e racionalista de organização no campo da administração escolar surgiu com Arroyo (1979), Félix (1989), Paro (2000). Tais autores ao analisar a relação entre a racionalidade administrativa e o processo educativo, concluíam que nesta lógica a escola não contribuía para a diminuição das desigualdades sociais, ao contrário, o poder exercido pela racionalização administrativa ocultava a dimensão política da instituição, tornando-a funcional ao capitalismo. A partir destas críticas sobre o conceito e prática de administração escolar e a preocupação com o pedagógico, germina na literatura o conceito de gestão. Para tanto,

> O gestor escolar deve ser sobretudo o educador, não o especialista; uma espécie de político e técnico que entenda o social e o burocrático, que saiba delegar funções, principalmente as burocráticas, para poder dedicar-se mais ao social, educacional e humano. (SANTOS, 2013, p. 17)

Desta forma, uma organização que envolve pessoas precisa considerar os

elementos culturais, políticos e pedagógicos do processo educativo, características e práticas contrárias à lógica gerencial a favor da lógica mercadológica e da divisão do trabalho que associa a administração escolar à administração empresarial.

Ainda nestas considerações, Paro (2011) assegura que o princípio fundamental da gestão passa ser o da necessária coerência entre atividades-meios e atividades-fins, ou seja, entre as atividades de planejamento, organização, direção e controle do pessoal e dos recursos materiais e financeiros, com as atividades imediatamente pedagógicas.

Com esta concepção mais abrangente de escola, como grupo social, é possível que práticas mais democráticas se instalem no interior das instituições educativas. Nesse viés,

> O princípio que orienta esse processo nada mais é do que o princípio fundamental de toda ação administrativa, ou seja, o princípio de que os meios devem adequar-se aos fins. Se o fim da educação é a produção do homem histórico, se o que confere a este o caráter histórico é a sua condição de sujeito, então, a ação pedagógica só pode dar-se supondo educandos que sejam sujeitos. (PARO, 2011, p. 28).

Para tanto, a formação educativa propiciada pelo PDE possui o caráter político (educativo) da sua função, é diferenciado da posição tecnicista, na qual supõe conhecimentos e habilidades específicos para liderar e coordenar o grupo escolar.

Para finalizar o roteiro, perguntamos sobre as atividades realizadas durante a intervenção continuavam sendo implementadas, e as respostas foram afirmativas. Apenas a Professora PDE B relatou que não continuava, pois saiu da área da gestão ao finalizar o PDE.

Nas falas,

> “Posso observar inúmeros casos que os professores continuam a implementar seu projeto em outros momentos, ou seja, não só naquele em que o programa exige. Às vezes, o trabalho sofre algumas alterações, vão acrescentando sempre mais ideias e atribuindo mais ações de acordo com o público-alvo a ser apresentado.” (COORDENAÇÃO A).

> “Quando termina o curso, eles continuam com seus projetos, porque há um processo de internalização, assimilação dos conhecimentos. Mas, depende também de professor prá professor. Eu sei de alguns que complementam, trabalham em semanas pedagógicas, dão mini-cursos quando são convidados, compartilham o que aprenderam, e outros não.”

(COORDENAÇÃO B).

> “Poderia ser mais sistematizado, mais contínuo. Olha, eu já vou me aposentar, mas os alunos que estão entrando, por exemplo, os do 6º ano vão estar no ensino Médio, se hoje nós trabalharmos com eles de uma forma diferente, eles vão chegar no ensino médio diferente. Para isso nós temos que ter a família como aliada, que é um eixo que a gestão precisa trabalhar mais. Lógico que nós temos aí N problemas sociais, que a gente sabe que estão fora dos muros da escola, mas que nós precisamos né? (sic) procurar formas, tentar, porque nós temos que ver e não podemos esperar de ninguém uma forma mágica, é nós que temos que ir à luta, batalhar por isso...” (PROFESSORA PDE A).

> “No final de 2016 eu saio. Mas até então eu continuo praticando aquilo que eu implementei aqui na própria escola...” (PROFESSOR PDE C).

Diante dos relatos, percebemos que os professores reconhecem o desafio de ser gestor, visto que as condições em que ocorre seu exercício são difíceis. Além dos problemas sociais, como relatou a Professora PDE A, Santos (2013) destaca ainda que as instituições de ensino carecem de funcionários suficientes e preparados, materiais e recursos para escola poder funcionar a contento; assume responsabilidade com alunos faltosos, violentos, sem estimulo familiar e do grupo de colegas, professores sem responsabilidades com o ensino; prepara-se para as cúpulas da secretaria de educação e diretorias de ensino, enfim, são muitos os desafios do gestor escolar diante da realidade educativa brasileira.

No entanto, Paro (2010) esclarece que estes fatores, sejam pela escassez ou mau emprego dos recursos (condições inadequadas de trabalho, baixos salários, falta de material didático etc.), má qualidade do corpo docente (formação deficiente, falta de compromisso profissional etc.), ou causas ligadas aos próprios usuários da escola (desinteresse do aluno, violência, falta de empenho dos pais em estimular seus filhos a aprender etc.), tornaram uma tendência generalizada para justificar o fracasso da escola pública ao receber crianças e jovens de todas as camadas sociais, mas na verdade,

> [...] todos esses fatores estão presentes de alguma forma na realidade escolar brasileira; mas o problema central é que a escola tem-se estruturado a partir de um equívoco em seu objetivo e na forma de buscá-lo porque adota uma visão estreita de educação. Essa concepção impede que se perceba a especificidade do trabalho escolar e a necessidade de uma administração que corresponda a essa especificidade. (PARO, 2010, p. 774).

Isto posto, quando nos relatos aparece indícios de que os projetos derivados de situações problemáticas da escola e/ou inquietações por parte dos docentes,

continuam de alguma forma sendo realizado, percebemos que independente do contexto, uma das únicas certezas que aparecem atualmente é a mudança.

Nesse aspecto concordamos com Santos (2013, p. 58) ao manifestar que, “[...] o gestor escolar não pode continuar como ‘*office-boy*’ do sistema: um mero executor passivo de ordens e regulamentos gerais, abstratos, que não se aplicam, por mais que se tente, à realidade da escola”.

Para Ball (2005) o compromisso e aquilo que os próprios professores vêem como boas práticas e condizentes com as necessidades dos alunos não precisam ser sacrificados e substituídos pela impressão que devem causar e pelo desempenho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi estruturada com o objetivo principal de analisar o Programa de Desenvolvimento Educacional, seu desenvolvimento, implementação e possível contribuição na formação contínua/desenvolvimento profissional dos gestores das instituições estaduais de ensino.

Para tanto, utilizamos as contribuições da abordagem do ciclo de políticas e desenvolvemos o trabalho perpassado por três grandes eixos: o contexto que influenciou a criação do PDE, o contexto da produção do texto que normatiza o programa e o contexto da prática, no qual o programa ganha sentido a partir da ação de diferentes sujeitos.

Nessa articulação discutimos o papel do Estado na definição das políticas, as características e experiências de formação continuada no governo Jaime Lerner (1999 – 2002) e no governo Roberto Requião (2003 – 2010); as tendências e os discursos constituídos nos documentos que direcionam a organização do PDE; e por fim verificamos a operacionalização do programa na UNICENTRO/I, a percepção dos professores participantes, bem como a possível contribuição para a formação dos profissionais na área da gestão escolar.

Diante desse caminho e à luz de diversos autores, sistematizamos as seguintes considerações:

- a concepção de Estado, presente em dois mandatos do governador Jaime Lerner, desde 1995 a 2002, concernentes à um estado mínimo, construiu nos sujeitos e na sociedade em geral, pelo poder simbólico, o consenso de que os problemas como a evasão, a repetência, e a violência eram ‘frutos’ de escolas mal gerenciadas. Omitia-se e desvia-se o olhar dos condicionantes econômicos, políticos e culturais que afetavam todo o processo;
- o governo que criou o PDE em 2004 iniciou sua gestão ciente do descontentamento entre os docentes com as políticas educacionais praticadas por seu antecessor Jaime Lerner, pois os princípios neoliberais imperavam através de projetos educativos cujo objetivo principal era efetivar o gerencialismo relativo às empresas. Assim, a formação que os profissionais da educação recebiam era no viés da sensibilização, que acontecia em Faxinal do Céu pelo Projeto

Universidade do Professor, para desenvolver atividades técnicas e impulsionar a eficiência e eficácia do sistema, aumentando a produtividade dos docentes e diminuindo sua capacidade intelectual e crítica;

- em 2003, quando iniciou a gestão do Governador Roberto Requião, as políticas educacionais, com ênfase na formação continuada dos docentes, pautavam-se em pressupostos mais abrangentes e a favor do retorno do Estado responsabilizando-se do seu papel na organização, implementação e manutenção de ações para que, de fato, as escolas públicas, por meio dos seus agentes, contribuíssem com a formação de cidadãos participantes e críticos na sociedade em que vivem;
- vários projetos e propostas formativas foram desenvolvidas. Contudo, a essência do viés neoliberal permanecia, pois as ações do Estado para formação eram indicadas pela SEED, e aos docentes cabia apenas cumprir determinados roteiros de estudos e a seguir elaborar relatórios;
- em 2004 na elaboração do Plano de Carreira do Magistério, surge o PDE com a reinvindicação de representantes do Sindicato dos Professores. Pretendia-se que este programa abarcasse princípios diferentes do que até então se tinha. O desafio era ultrapassar os modelos informativos, para criar um modelo reflexivo, no qual os docentes tivessem a oportunidade de refletir sobre seu trabalho e de todo o contexto que o cerca;
- o texto, no qual, estão os pressupostos conceituais, a fundamentação político-pedagógica, o plano integrado de formação contínua e a avaliação da aprendizagem no Programa retrata uma concepção de formação continuada, cujo objetivo é valorizar o conhecimento docente, as situações vivenciadas no âmbito da sua prática, bem como incentivar o ensino, a pesquisa e após a intervenção na realidade escolar;
- a proposta destaca ainda que a profissionalidade docente, ou seja, os conhecimentos e as práticas necessárias para o exercício profissional

enquanto prática social, desenvolve-se e precisa ser compreendida dentro de um contexto marcado pelas contradições dos sistemas político, econômico, social e cultural, frente ao desenvolvimento das forças produtivas, percebendo os limites e suas possibilidades na formação dos sujeitos.

- no que tange a percepção dos participantes desta pesquisa, compreendemos que a concepção que os mesmos têm sobre a formação é coerente com os pressupostos conceituais do programa, propiciando o desenvolvimento profissional docente;
- sobre a gestão do PDE no âmbito da Unicentro/I percebemos que a coordenação precisa fazer os ajustes necessários à política, para que esta atenda da melhor forma possível os ingressantes no programa;
- quanto a formação continuada dos gestores, os relatos demonstraram que a formação é imensamente significativa foi e possibilita pensar a gestão da escola numa perspectiva mais dialógica e democrática;

Concluímos assim, com respaldo na teoria de Pierre Bourdieu, que no campo social adquirimos um *habitus* gerador, que está entre a estrutura e a ação, entre o inconsciente condicionado e o intencional calculado. Este, retrata as características do campo, mas, pode ser transformado no tempo e no espaço. O PDE superando o modelos de formação continuada tradicional, de caráter técnico e descontextualizado da ação docente, contribui para essa mudança de *habitus*.

Contudo, faz-se necessário frisar que embora o PDE, tenha essa conotação diferenciada dos programas de formação técnica e funcionalista, alguns critérios com relação ao financiamento, tempo de carreira para ingresso no programa, o pouco incentivo na divulgação das pesquisas realizadas, bem como o compromisso ético e político dos docentes que realizam a formação, precisariam ser revistos, pois são eixos limitadores do potencial formativo do programa.

REFERÊNCIAS

ALFERES, Maria Aparecida. *Formação continuada de professores alfabetizadores:* uma análise crítica do programa Pró-Letramento. 2009. 158 f. (Dissertação) – Mestrado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa,PR, 2009.

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Rev. Diálogo Educ.,* Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ANDALÓ, C. S. de A. *Fala, professora!:* repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis,RJ: Vozes, 1995.

ANDERSON, P. et al. A Trama do Neoliberalismo: mercado, crise e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo:* as políticas sociais e o estado democrático. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo:* as políticas sociais e o estado democrático. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Formação continuada para intelectuais orgânicos. In: BITTENCOURT Agueda Bernadete, FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs.). *Formação humana e gestão da educação:* a arte de pensar ameaçada. São Paulo: Cortez, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Administração da educação, poder e participação. *Educação & Sociedade,* São Paulo, v. I, n. 2, p. 36-46, jan. 1979.

ASPRELLA, Gabriel. La Interpelación de lo cotidiano a las políticas educativas (políticas educativas, reformas y vida escolar cotidiana). In: TELLO, César (Coord. y Comp.). *Epistemologías de la política educativa:* posicionamentos, perspectivas y enfoques. Campinas,SP: Mercado das Letras, 2013.

AUDI, Luciana, C. da C. *“Eu me sinto responsável”:* os impactos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) sobre a formação de professores de inglês. 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina,PR, 2010.

AZEVEDO, Janete Lins de. *Educação como política pública.* São Paulo: Autores Associados, 1997.

Ball, S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005

_____. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. *RBPAE,* Goiânia, v. 27, n. 3, p. 409-432, set./dez. 2011.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. Introdução. In: _____. (Orgs.). *Políticas educacionais:* questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 11-18.

BORÓN, Atílio. A Sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo:* as políticas sociais e o estado democrático. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BERNSTEIN, Basil. *A Estruturação do discurso pedagógico:* classe, códigos e controle. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. *Clases, códigos y control:* hacia uma teoria de lãs transmisiones educativas. Madrid-Espanha: AKAL, 1988.

BOHN, Hilário I. A Formação do professor de línguas: a constituição de uma identidade profissional. *Investigações – Lingüística e Teoria Literária,* Recife, v. 17, n. 2, p. 97-114, 2005.

BOTLER, Alice H. O Diálogo como estratégia da gestão escolar participativa. In: GOMES, Alfredo M. (Org.). *Políticas públicas e gestão da educação.* Campinas,SP: Mercado das Letras, 2011.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs). *Pierre Bourdieu:* escritos e educação. Petrópolis,RJ: Vozes, 2013.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). *A Sociologia de Pierre Bourdieu.* São Paulo: Olho d'água, 2003.

_____. Espaço social e espaço simbólico. *In:* BOURDIEU, P. *Razões práticas.* São Paulo: Papirus, 2011a.

_____. *O Poder simbólico.* Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder simbólico.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011b.

_____. *Os Usos sociais da ciência:* por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

_____. *Razões práticas sobre uma teoria da ação.* São Paulo: Papirus, 1996.

_____. Reprodução cultural e reprodução social. In: BOURDIEU, P. *A Economia das trocas simbólicas.* São Paulo: Perspectiva, 2011c.

_____. *Sobre o Estado:* cursos no Collège de France (1989-92). São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução:* elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.* Rio de Janeiro, 30 de julho de 1938. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del0580.htm>. Acesso em: 14 fev. 2014.

CAMPOS, R. F. Do Professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma no Brasil. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José A.; EVANGELISTA, Maria Olinda (Orgs.). *Formação de professores:* perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003.

CARNOY, Martin. *O Estado e teoria política.* 4. ed. São Paulo: Papyrus, 1994.

CELANI, M. A. A. (Org.). *Professores e formadores em mudança:* relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas,SP: Mercado das Letras, 2003.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António (Org.). *Os Professores e a sua formação.* 2. ed. Lisboa: Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1995. (Nova Enciclopédia, 39).

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais.* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CIAVATTA, M. A Construção da democracia pós-ditadura militar: políticas e planos educacionais no Brasil. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro.* 2. ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2002.

CONTRERAS, José. *A Autonomia da classe docente.* Portugal: Porto, 2003.

CRISTÓVÃO, V. L. et al. Cartas de pedido de conselho: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino. *Linguagem e Ensino,* Pelotas,RS, v. 9, n. 1, p. 41-76, 2006.

DOMINGUES, Isaneide. *O Coordenador Pedagógico e a formação contínua do docente na escola.* São Paulo: Cortez, 2013.

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos Primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. *Currículo sem Fronteiras,* v. 9, n. 2, p. 258-285, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2 articles/drabach-mousquer.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2014.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Um Fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, M. C. M. (Org.). *Iluminismo às avessas:* produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FARIA, José E. Ideologia e função do modelo liberal de direito e estado. *Lua Nova,* São Paulo, n.14, p. 82-92, jun. 1988.

FÁVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. *O Projeto político-estratégico da pedagogia histórico-crítica:* uma análise das origens, do desenvolvimento, dos dilemas e da relação entre a escola pública e a luta socialista. 2014. 622 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

FELDMANN, Maria G. (Org.). *Formação de professores e escola na contemporaneidade.* São Paulo: Ed. Senac, 2009.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. *Administração escolar:* um problema educativo ou empresarial. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Formação humana, práxis e gestão do conhecimento. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; BITTENCOURT, Agueda Bernadete (Orgs.). *Formação humana e gestão da educação:* a arte de pensar ameaçada. São Paulo: Cortez, 2008. p. 51-82.

FERREIRA, Naura S. C. *Gestão democrática da educação:* atuais tendências, novos desafios. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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

FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José A.; EVANGELISTA, Maria Olinda (Orgs.). *Formação de professores:* perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003.

GABARDO, Cleusa V.; HAGEMEYER, Regina C. C. Formação docente continuada na relação universidade e escola: construção de referências para uma análise a partir da experiência do PDE/PR. *Educar,* Curitiba, n. 37, p. 93-112, maio/ago. 2010.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho:* ensinar-e-aprender com sentido. Curitiba: Positivo, 2005.

GARCÍA, Carlos M. *Formação de professores para uma mudança educativa.* Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. A Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio. *Os Professores e a sua formação.* 2. ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

GATTI, Bernadete A. Formação continuada de professores: a perspectiva psicossocial. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

_____. *A Formação de professores e carreira:* problemas e movimentos de renovação. Campinas,SP: Autores Associados, 1997.

GOMES, Alfredo M. (Org.). *Políticas públicas e gestão da educação.* Campinas,SP: Mercado das Letras, 2011.

GONÇALVES, Nadia G. Apresentação da coleção. In: BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução:* elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2014.

HÖFLING, Eloísa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos de Educação. CEDES,* Campinas,SP, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores.* Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. *Formação permanente do professorado:* novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

KLEIMAN, Â. *Leitura:* ensino e pesquisa. 2. ed. Campinas,SP: Pontes, 2001.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. *Educação escolar:* políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Michelle Fernandes. Os Educadores liberais e a edificação da educação nacional no século XX. *Revista Histedbr On-Line,* Campinas,SP, n. 31, p. 18-30, set. 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. A Abordagem do ciclo de políticas como epistemetodologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional.* Campinas,SP: Mercado de Letras, 2013. p. 143-167.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.,* Campinas,SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de Políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). *Políticas educacionais:* questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-171.

MARTINS, Clícia B. et al. As Concepções de estado e as influências do neoliberalismo na política educacional. *Olhar de professor,* Ponta Grossa,PR, v. 2, n. 2, p. 9-30, nov. 1999.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.,* Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

MULLER, P.; SUREL, Y. *A Análise das políticas públicas.* Pelotas,RS: Educat, 2002.

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: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1° e SEMANA DE PEDAGOGIA, XX, 11 a 13 de novembro de 2008. *Anais...* Unioeste, Cascavel-PR, 2008.

NADAL, Beatriz G. Gestão e formação contínua: práticas articuladas da gestão escolar. *Olhar de Professor,* Ponta Grossa,PR, v. 3, n. 3, p. 15-28, nov. 2000.

_____. Política educacional paranaense para formação de professores: um olhar a luz dos textos políticos. 2007. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, XXIII, CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO, V e COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, I. *Anais...* Niterói; Porto Alegre: ANPAE/UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007. Disponível em: <www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/47.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2014.

NETTO, José Paulo. Repensando o balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo:* as políticas sociais e o estado democrático. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio M. Martins. *Bourdieu & a educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.). *Os Professores e a sua formação.* 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OGLIARI, Cassiano R. N. *O Nível de exigência conceitual das produções do professor no PDE:* a recontextualização do conhecimento acadêmico no ensino da matemática. 2012. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo:* as políticas sociais e o estado democrático. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. *Professores:* formação e profissionalização. Araraquara,SP: Junqueira & Marin, 2005.

PARANÁ. Decreto 4482, de 14 mar. 2005. Fica implantado o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, que disciplina a promoção e progressão do professor no nível III da carreira. *Legislação Estadual de Recursos Humanos,* Curitiba, em 14 de março de 2005. Disponível em: <http://celepar7cta.pr.gov.br/seap/legrh-v1.nsf/5199c876c8f027f603256ac5004b67da/a15d33ad30fc460d83256fcd005e873d?OpenDocument>. Acesso em: 02 fev. 2014.

_____. Lei Complementar 103 de 15 de março de 2004. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. *Casa Civil do Governo do Estado do Paraná,* Curitiba, 15 de março de 2004. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em: 02 fev. 2014.

_____. Lei Complementar 130 de 14 de julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme especifica. *Casa Civil do Governo do Estado do Paraná,* Curitiba, 14 de julho de 2010. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do? action=exibir& codAto=56184&indice=1&totalRegistros=2>. Acesso em: 02 fev. 2014.

_____. *Documento Síntese PDE.* Secretaria de Estado da Educação do Paraná. SEED: Curitiba, 2014. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/2013/documento_sintese_2014_incorporando_avaliacao.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução nº 4341/2007.* Normatiza a operacionalização do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, na Rede Pública Estadual de Ensino. Disponível em: <http://www.esedh.pr.gov.br/ arquivos/File/SECRETARIA_DE_ESTADO_DA_EDUCACAO_ RESOLUCAO_ 1670_2009.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

PARO, Vitor Henrique. A Educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa,* São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

_____. *Administração escolar:* introdução crítica. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Crítica da estrutura da escola.* São Paulo: Cortez, 2011.

PENIN, Sonia T. Sousa; VIEIRA, Sofia Lerche. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). *Gestão da escola:* desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. p. 13-45. (Biblioteca ANPAE)

PÉREZ-GÓMEZ, Angel. O Pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os Professores e sua formação.* 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERONI, Vera Maria Vidal. Políticas Públicas e Gestão da Educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In*:* SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, VII, 2008*. Anais...* Itajaí: AnpedSul, 2008. p. 02-15. Disponível em: <http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/organizacao_gestao/modulo1/pol%EDticas_publicas_e%20gestao_da_educacao_veraperoni.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2015.

PIMENTA, S. G. (Org.). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil:* gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil:* gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência.* São Paulo: Cortez, 2008.

PINTO, Umberto de Andrade. *Pedagogia escolar:* coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

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

RAMOS, Samatha G. M. *O Programa de Desenvolvimento Educacional do estado do Paraná e sua proposta de formação continuada:* foco nos grupos de trabalho em rede. 2011. 264 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2011.

SACRISTÁN, Gimeno J. Consciência a acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor.* Porto: Porto Ed., 1995. p. 63-92.

_____. *Poderes instáveis em educação.* Porto Alegre: Artmed, 1999.

SADER, Emir. A Hegemonia neoliberal na América Latina. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo:* as políticas sociais e o estado democrático. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. *A Gestão educacional e escolar para a modernidade.* São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SANTOS, W. S. O Caráter organizacional e cultural da gestão escolar: breves anotações**.** *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences,* Maringá,PR, v. 31, n. 2, p. 151-157, 2009.

SAPELLI, Marlene L. S. O Governo Lerner e a crescente precarização da escola pública no Paraná (1995-2002). In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, Cascavel,PR. *Anais...* Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario1/trabalhos/Educacao/eixo4/14marleneluciasiebertsapelli.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2014.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. *Escola:* espaço de adestramento ou contradição? Cascavel,PR: Coluna do Saber, 2004.

SAPELLI, Marlene L. S. *Políticas educacionais do governo Lerner no Paraná (1195-2002).* Cascavel,PR: Gráfica Igol, 2003.

SAUL, Ana Maria A. *Avaliação emancipatória, desafio á teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo.* São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

SCHENA, Denilson R. Lugar da cultura política do aluno do Ensino Médio e sua relação com a aprendizagem histórica. *Antítese,* Londrina,PR, v. 5, n. 10, p. 635-664, jul./dez. 2012.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo:* um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHIROMA, E. O. O Eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. (Org.). *Iluminismo às avessas:* produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Janaina da C. M. Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação,* v. 3, n. 55, p. 01-11, 15 abr. 2011.

SILVA, Jorge N. A Formação contínua de professores: contradições de um modelo. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Orgs.). *Formação de professores:* perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003.

SOUZA, A. R. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. *Educar,* Curitiba, n. 22, p. 17- 49, 2003.

_____. A Natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. *Revista Brasileira de Educação,* Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a08v17n49.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2014.

_____. *Anotações do pensamento de Bourdieu sobre Escola e algumas considerações sobre Democracia.* 2003. Disponível em: <http://www.geocities.ws/angesou/bourdieu.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2015.

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em Revista,* Belo Horizonte, v. 25, n. 03, p. 123-140, dez. 2009.

_____. *O Perfil da gestão escolar no Brasil.* 2006. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TAVARES, Tais Moura. *Gestão pública do sistema de ensino no Paraná (1995-2002).* 2004. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

TELLO, C. Las Epistemologías de la política educativa: vigilância y posicionamento epistemológico del investigar em política educativa. *Práxis Educativa,* Ponta Grossa,PR, v. 7, n. 1, p. 53-68, 2012.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. *Ensinando a ensinar:* as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Educação básica:* política e gestão da escola. Brasília: Liber Livro, 2009.

_____. Poder local e educação no Brasil: dimensões e tensões. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,* Goiânia, v. 27, n. 1, jan./abr. 2011.

_____. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)/ Associação nacional de Política e Administração da Educação.* Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Psicologia pedagógica.* Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZANARDINI, Isaura M. S.; BLUM, Marcia S. R.; MICHELLON, Edimor A. Uma Análise das políticas de gestão escolar no Paraná e no Brasil entre os anos de 1980 e 2006. *Revista Educação e Fronteiras On-Line,* Dourados,MS, v. 3, n. 7, p. 131-139, jan./abr. 2013.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. (Orgs.). *Cartografia do trabalho docente:* professor(a)-pesquisador(a). Campinas,SP: Mercado de Letras; ABL, 1998. p. 207-236.

ANEXOS

ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE - UNICENTRO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (PDE) NO ESTADO DO PARANÁ E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DA GESTÃO ESCOLAR

Pesquisador: Rayane Regina Scheidt Gasparelo

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 48625115.1.0000.0106

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.288.106

Apresentação do Projeto:

Trata-se da apreciação do projeto de pesquisa intitulado POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (PDE) NO ESTADO DO PARANÁ E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DA GESTÃO ESCOLAR, de interesse e responsabilidade do(a) proponente Rayane Regina Scheidt Gasparelo, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Unicentro/Irati.

A análise do contexto da prática envolve a pesquisa em quatro produções didático-pedagógicas, quatro artigos produzidos na área de gestão escolar de 2007 a 2012, no âmbito da Unicentro/Irati, o estudo do documento de orientação das linhas de estudo nesta área e a percepção dos agentes que no contexto da prática realizam e participam a implantação desta política, que são: duas coordenadoras, quatro professores PDE que realizaram seus trabalhos na área da gestão escolar (no período escolhido) e duas orientadoras. nesta linha de estudos.

Endereço: Rua Simeão Camargo Varella de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado do Departamento de Nutrição)
Bairro: Vila Carli **CEP:** 85.040-080
UF: PR **Município:** GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 **Fax:** (42)3629-8100 **E-mail:** comep_unicentro@yahoo.com.br

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender a perspectiva de formação no Programa de Desenvolvimento Educacional PDE/PR, a partir de seus fundamentos epistemológicos, metodológicos e produções científicas dos professores no âmbito da gestão escolar.

Objetivo Secundário:

Caracterizar o PDE desde sua criação em 2004, as medidas e mudanças na sua implementação até 2012; Verificar a concepção de formação em tal programa, analisar os artigos e produções didático-pedagógicas dos professores PDE na área de gestão escolar produzidos no âmbito das orientações efetivadas na Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO/PR, de Iratí, no período de 2007 a 2012 e identificar a percepção dos agentes que no contexto da prática realizam e participam da implantação desta política.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O procedimento de entrevista precisará ser gravado, para posterior transcrição. Dessa forma, a gravação poderá trazer algum desconforto como: insegurança ao falar sobre o assunto, ética profissional impedindo a exposição de aspectos relacionados às instituições e falta de disponibilidade para participar da pesquisa. Contudo, esse tipo de procedimento apresenta um risco que será reduzido pela descontração, tranquilidade e espontaneidade durante a entrevista, objetividade e clareza das perguntas.Fica garantida a sua liberdade enquanto sujeito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Caso os participantes precisem de alguma, orientação ou encaminhamento, por sentirem-se prejudicados por causa da pesquisa, ou sofrer algum dano decorrente do procedimento, o pesquisador se responsabiliza pela assistência integral, imediata e gratuita.

Benefícios:

Contribuir para o enriquecimento da pesquisa.

Refletir sobre o processo formativo no Estado do Pr, no âmbito das políticas públicas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os 6 colaboradores da pesquisa serão abordados durante uma primeira visita presencial,

convidando-os para a participação na pesquisa e apresentação da Carta de Anuência. A entrevista, será realizada na própria Instituição de ensino, local de trabalho dos profissionais docentes, no horário e dia escolhido pelo entrevistado. Para este contexto, Mainardes (2006) destaca algumas ponderações a serem realizadas, são estas: como a política está sendo recebida e implementada; como o texto da política é interpretado pelos professores, diretores, pedagogos; há alterações, mudanças e adaptações do texto para a concretização da política; há contradições na interpretações da política; os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas; quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática; o que o contexto da prática reflete; há espaços de vivências democráticas e emancipatórias; o contexto da prática influencia o contexto da produção do texto.
Apresenta orçamento de R$400,00 que será financiado pelos próprios pesquisadores.
Coleta de dados prevista para o período entre 05/11/2015 à 07/12/2015.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1) Folha de rosto: Assinada pela pesquisadora responsável e pela coordenadora do programa de pósgraduação
em Educação da Unicentro.
2) Carta de anuência: Assinada e carimbada pela chefe do Núcleo Regional de Educação de Irati/PR.
3) TCLE: Adequado
4) Cronograma: Adequado
5) Projeto de pesquisa completo: Anexado adequadamente
6) Instrumento para coleta dos dados: Anexado separadamente e adequado
7) Orçamento: Adequado
8) Termo de assentimento direcionado à criança/adolescente ou incapaz: não se aplica.

Recomendações:

Ressalta-se que segundo a Resolução 466/2012:
XI – DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL - f) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

PARECER APROVADO: a presente pesquisa está em conformidade com a Resolução 466/2012.

A vigência da pesquisa é de: 05/08/2015 à 19/02/2016.

Considerações Finais a critério do CEP:

PROJETO APROVADO

Em atendimento à Resolução CNS/MS- 466/2012, deverá ser encaminhado ao CEP o relatório parcial assim que tenha transcorrido um ano da pesquisa e relatório final em até trinta dias após o término da pesquisa.

Qualquer alteração no projeto deverá ser encaminhada para análise deste comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_562969.pdf	30/09/2015 17:20:35		Aceito
Outros	Rayane_projeto_recomendacoes_cep.pdf	30/09/2015 16:57:26	Rayane Regina Scheidt Gasparelo	Aceito
Outros	carta_anuencia_autorizacao.pdf	30/09/2015 16:28:25	Rayane Regina Scheidt Gasparelo	Aceito
Folha de Rosto	Folha de rosto.pdf	06/08/2015 13:27:48		Aceito
Outros	Roteiro para entrevista.pdf	06/08/2015 09:43:36		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Rayane_projeto_ mudanças - FINAL.pdf	06/08/2015 09:43:03		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	(606863073) TCLE Rayane.pdf	06/08/2015 09:42:17		Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

GUARAPUAVA, 20 de Outubro de 2015

Assinado por:
Tatiane Baratieri
(Coordenador)

Endereço: Rua Simeão Camargo Varella de Sá, 03 - Campus CEDETEG - (ao lado do Departamento de Nutrição)
Bairro: Vila Carli CEP: 85.040-080
UF: PR Município: GUARAPUAVA
Telefone: (42)3629-8177 Fax: (42)3629-8100 E-mail: comep_unicentro@yahoo.com.br

ANEXO B – CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA

CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA

Eu, Marisa Massa Lucas, Chefe do Núcleo regional de Educação de Irati/Pr. tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (PDE) NO ESTADO DO PARÁNA E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DA GESTÃO ESCOLAR, sob responsabilidade da pesquisadora Rayane Regina Scheidt Gasparelo, nas instituições de ensino: Colégio Estadual Trajano Gracia; Colégio Estadual Duque de Caxias; Colégio Estadual Professor Julio César e Colégio Florestal. Para isso, serão disponibilizados ao pesquisador, os profissionais das escolas, para realização das entrevistas.

Irati, 20 de Setembro de 2015.

.....

Marisa Massa Lucas
Chefe do Núcleo regional de Educação de Irati/Pr

Marisa Massa Luca
Chefe - NRE de Irati
Decreto nº 606
DOE 9417 de 24/03/2015

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COMEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL (PDE) NO ESTADO DO PARÁNA E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DA GESTÃO ESCOLAR, sob a responsabilidade de Rayane Regina S. Gasparelo, que irá investigar a perspectiva de formação para os docente da Rede Estadual de Ensino em tal Programa. Discorremos sobre a necessidade dessa investigação, pois desde os anos 2000, vem-se discutindo em nível teórico-acadêmico a necessidade de formação dos docentes enquanto prático-reflexivo, opondo-se a perspectiva de formação do docente como técnico do ensino, reprodutivista, aplicacionista. Nesse sentido, quais iniciativas, no âmbito das políticas de formação, corroboram para tanto para um tipo de formação quanto para outra? Na necessidade de delimitação da temática escolhemos o programa acima citado, pois é o único que une a formação com outros elementos que são necessários: como progressão na carreira, salário, tempo para estudos e formação contínua articulada com a Universidade.

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: Durante a pesquisa, se concordar em participar, será realizada uma entrevista com perguntas semiestruturadas. Durante esta, será usado equipamento de gravação de áudio, para posterior transcrição, tal e qual sua fala. Os dados levantados na pesquisa irão compor o último capítulo da dissertação, finalizando a pesquisa. Lembramos que a sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir, em qualquer momento, mesmo após ter iniciado a entrevista sem nenhum prejuízo para você.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: O procedimento utilizado, entrevista com gravação poderá trazer algum desconforto como insegurança ao falar sobre o assunto, ética profissional impedindo a exposição de aspectos relacionados às instituições e falta de disponibilidade para participar da pesquisa. O tipo de procedimento apresenta um risco mínimo que será reduzido pela descontração durante a entrevista, e pela objetividade das perguntas. Se você precisar de alguma, orientação ou encaminhamento, por se sentir prejudicado por causa da pesquisa, ou sofrer algum dano decorrente da pesquisa, o pesquisador se responsabiliza pela assistência integral, imediata e gratuita.

3. BENEFÍCIOS: Refletir sobre o processo formativo no Estado do Pr, no âmbito das políticas públicas.

4. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações recebidas serão utilizadas somente para esta pesquisa. Seu nome será mantido em sigilo e não aparecerá em nenhum questionário ou na divulgação de dados.

Comitê de Ética em Pesquisa da UNICENTRO – COMEP
Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Campus CEDETEG
Endereço: Rua Simeão Camargo Varela de Sá, 03 – Vila Carli / CEP: 85040-080 – Guarapuava – PR
Bloco de Departamentos da Área da Saúde /Telefone: (42) 3629-8177

5. ESCLARECIMENTOS: Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos método utilizados na mesma, poderá me procurar a qualquer momento. Pois como pesquisador responsável e ético fico a disposição.

   Pesquisadora: Rayane Regina Scheidt Gasparelo
   Endereço: Marechal Mallet, 222, Alto da Glória, Irati – Pr.
   (42)9991-9878
   rayanegasparelo.0706@gmail.com

6. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

7. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, em duas vias, sendo que uma via ficará com você.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr. (a)_____, portador(a) da cédula de identidade_____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.
E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Guarapuava, _____ de _____ de _____.

_____
Assinatura do participante / Ou Representante legal

_____
Assinatura do Pesquisador

ANEXO D - LEI COMPLEMENTAR 103 15 DE MARÇO DE 2004

CASA CIVIL Sistema Estadual de Legislação

Pesquisa Rápida voltar

Exibir Ato

Página para Impressão

Lei Complementar 103 - 15 de Março de 2004 **Alterado** Compilado Original

Publicado no Diário Oficial nº. 6687 de 15 de Março de 2004

(vide Lei Complementar 130 de 14/07/2010)

Súmula: Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências.

A Assembléia Legislativa do Estado do Paraná decretou e eu sanciono a seguinte lei:

CAPÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º. Esta Lei institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, nos termos da legislação vigente.

Art. 2º. Integram a Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica os profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades nos Estabelecimentos de Ensino, nos Núcleos Regionais da Educação, na Secretaria de Estado da Educação e nas unidades a ela vinculadas, incluídas as de direção, coordenação, assessoramento, supervisão, orientação, planejamento e pesquisa, atuando na Educação Básica, nos termos da Lei Complementar nº. 7, de 22 de dezembro de 1976, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado do Paraná.

CAPÍTULO II
DOS PRINCÍPIOS E GARANTIAS

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

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

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

III - formação continuada dos professores;

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

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

VI - gestão democrática do ensino público estadual;

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

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

IX - gestão democrática das escolas da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, mediante consulta à comunidade escolar para a designação dos diretores de escolas nos termos da lei;

X - existência dos Conselhos Escolares em todas as escolas da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná;

XI - período reservado ao Professor, incluído em sua carga horária, a estudos, planejamento e avaliação do trabalho discente.

CAPÍTULO III
DOS CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Art. 4º. Para efeito desta Lei entende-se por:

I - CARGO: centro unitário e indivisível de competência e atribuições, criado por lei, com denominação própria, em número certo e remuneração paga pelo Poder Público, provido e exercido por um titular, hierarquicamente localizado na estrutura organizacional do serviço público;

II - CARREIRA: conjunto de Níveis e Classes que definem a evolução funcional e remuneratória do Professor, de acordo com a complexidade de atribuições e grau de responsabilidade;

III - NÍVEL: divisão da Carreira segundo o grau de escolaridade, Titulação ou Certificação no Programa de Desenvolvimento Educacional;

IV - CLASSE: divisão de cada Nível em unidades de progressão funcional;

V - PROFESSOR: servidor público que exerce docência, suporte pedagógico, direção, coordenação, assessoramento, supervisão, orientação, planejamento e pesquisa exercida em Estabelecimentos de Ensino, Núcleos Regionais da Educação, Secretaria de Estado da Educação e unidades a ela vinculadas;

VI - DOCÊNCIA: atividade de ensino desenvolvida pelo Professor, direcionada ao aprendizado do aluno e consubstanciada na regência de classe;

VII - HORA-AULA: tempo reservado à regência de classe, com a participação efetiva do aluno, realizado em sala de aula ou em outros locais adequados ao processo ensino-aprendizagem;

VIII - HORA-ATIVIDADE: tempo reservado ao Professor em exercício de docência para estudos, avaliação e planejamento, realizado preferencialmente de forma coletiva.

CAPÍTULO IV
DA ESTRUTURA DA CARREIRA

Art. 5º. A Carreira de Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná é integrada pelo cargo único de provimento efetivo de Professor e estruturada em 06 (seis) Níveis, cada um deles composto por 11 (onze) Classes, conforme detalhado no Anexo I – Tabela de Vencimentos, da presente Lei.

§ 1º. Para o exercício do cargo de Professor é exigida a habilitação específica para atuação nos diferentes níveis e modalidades de ensino, obtida em curso de licenciatura, de graduação plena.

§ 2º. Para o exercício do cargo de Professor nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e na Educação Infantil é admitida a formação de professor em nível médio.

§ 3º. Para o exercício do cargo de Professor na Educação Profissional, durante o estágio probatório, é admitida a formação específica referente ao curso, condicionando-se a sua efetivação no cargo à realização de complementação pedagógica para obtenção de licenciatura plena.

§ 4º. Para o exercício do cargo de Professor nas atividades de coordenação, administração escolar, planejamento, supervisão e orientação educacional é exigida graduação em Pedagogia.

§ 5º. A todos os ocupantes do cargo de Professor é assegurado o direito de exercer as funções de direção escolar, nos termos da lei.

Art. 6º. A Tabela de Vencimentos do Professor é composta por 06 (seis) Níveis denominados Especial I, Especial II, Especial III, Nível I, Nível II e Nível III, aos quais estão associados critérios de Titulação ou Certificação, conforme previsto nesta Lei.

§ 1º. Os valores dos vencimentos dos Níveis Especial III, Especial II e Especial I correspondem a 85% (oitenta e cinto por cento), 75% (setenta e cinco por cento) e 70% (setenta por cento), respectivamente, do valor do vencimento do Nível I, tomado como referência para o presente Plano de Carreira.

§ 2º. O valor do vencimento do Nível II corresponde ao valor do vencimento do Nível I acrescido de 25% (vinte e cinco por cento).

§ 3º. O valor do vencimento do Nível III, Classe 1, corresponde ao valor do vencimento do Nível II,

Classe 11, acrescido de 5% (cinco por cento).

§ 4º. Cada um dos Níveis descritos no *caput* deste artigo é composto por 11 (onze) Classes designadas pelos números 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11, associadas a critérios de avaliação de desempenho e participação em atividades de formação e/ou qualificação profissional.

§ 5º. Em um mesmo Nível haverá uma diferença percentual de 5% (cinco por cento) entre uma Classe e outra, de modo que a Classe 2 de cada Nível corresponda ao valor da Classe 1 acrescido de 5% (cinco por cento), e assim sucessivamente até a Classe 11, que corresponde ao valor da Classe 10 acrescido de 5% (cinco por cento).

CAPÍTULO V
DO PROVIMENTO E DESENVOLVIMENTO NA CARREIRA
SEÇÃO I
DO INGRESSO

Art. 7º. O cargo de Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, com descrição estabelecida no Anexo II – Descrição de Cargo, da presente Lei, é acessível aos brasileiros natos ou naturalizados, que preencham os requisitos estabelecidos em lei, com o ingresso no Nível I, Classe 1, da Carreira, mediante concurso público de provas e títulos.

§ 1º. O exercício profissional do titular do cargo de provimento efetivo de Professor será vinculado à área de conhecimento para a qual tenha prestado concurso público, ressalvado o exercício, em caráter excepcional, quando habilitado para o magistério em outra área de conhecimento e indispensável para o atendimento de necessidade de serviço.

§ 2º. As exigências referidas neste artigo deverão estar satisfeitas e apresentadas pelos aprovados no concurso público, sendo desnecessário apresentá-las por ocasião da sua inscrição.

Art. 8º. Em caso de vacância, os cargos de Professor deverão ser supridos por concurso público que terá validade de 02 (dois) anos, podendo ser prorrogado, uma única vez, por igual período.

Art. 9º. É assegurada aos candidatos com deficiência a reserva de 5% (cinco por cento) das vagas oferecidas no concurso público para provimento no cargo de Professor com atribuições compatíveis à deficiência.

SEÇÃO II
DO ESTÁGIO PROBATÓRIO

Art. 10. O estágio probatório é o período de 03 (três) anos de efetivo exercício, a contar da data do seu início, durante o qual o Professor é avaliado para atingir a estabilidade no cargo para o qual foi nomeado.

§ 1º. Durante o estágio probatório aos Professores serão proporcionados meios para sua integração e desenvolvimento de suas potencialidades em relação ao interesse público.

§ 2º. Cabe à Secretaria de Estado da Educação garantir os meios necessários para acompanhamento e avaliação de desempenho dos professores em estágio probatório.

§ 3º. Em caso de reprovação na avaliação, o professor será exonerado, mediante processo administrativo, com garantia de contraditório e ampla defesa.

SEÇÃO III
DA PROMOÇÃO E PROGRESSÃO NA CARREIRA

Art. 11. A promoção na Carreira é a passagem de um Nível para outro, mediante Titulação acadêmica na área da educação, nos termos de resolução específica, ou Certificação obtida por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, previsto nesta Lei, com critérios e formas a serem definidos por lei.

I - Os Níveis Especial I, Especial II e Especial III ficam reservados aos profissionais referidos no artigo 5º., § 2º., desta Lei, que possuam formação em Nível Médio, Licenciatura Curta e Licenciatura Curta com estudos adicionais, respectivamente;

II - Será promovido para o Nível I, na mesma Classe em que se encontra na Carreira, o Professor de Nível Especial que obtiver Licenciatura Plena;

III - Será promovido para o Nível II, na mesma Classe em que se encontra na Carreira, o Professor com Licenciatura Plena que obtiver pós-graduação com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, na área da educação, com critérios definidos pela Secretaria de Estado da Educação;

IV - Será promovido para o Nível III, Classe 1, o Professor que estiver no Nível II, Classe 11, e que obtiver Certificação por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, nos termos da lei, para a qual será aproveitada a Titulação obtida em curso de pós-graduação como critério total ou parcial para obtenção da Certificação.

§ 1º. Entende-se por Titulação a Habilitação, a Licenciatura Plena, a Especialização, o Mestrado e o Doutorado, obtidos em curso autorizado e reconhecido pelos órgãos competentes, ou, quando realizados no exterior, devidamente validado por instituição brasileira pública, competente para este fim.

§ 2º. Entende-se por Certificação aquela obtida por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, previsto nesta Lei, para fins de promoção na Carreira.

§ 3º. As promoções previstas nos incisos I, II e III deste artigo ocorrerão a qualquer tempo, e serão efetivadas mediante requerimento do Professor, devidamente instruído, sendo que, uma vez deferido, a remuneração correspondente será paga retroativamente à data do protocolo.

~~**§ 4º. A promoção prevista no inciso III ocorrerá dentro do programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, com normas de progressão disciplinadas mediante lei específica e remuneração paga a partir da data da Certificação.**~~

~~**§ 4º. A promoção prevista no inciso IV ocorrerá dentro do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, com normas de progressão disciplinadas mediante lei específica e remuneração paga a partir da data da Certificação no PDE.**~~
~~(Redação dada pela Lei Complementar 106 de 22/12/2004)~~ (Revogado pela Lei Complementar 130 de 14/07/2010)

§ 5º. A Secretaria de Estado da Educação garantirá ao Professor que ingressar no Nível III a oportunidade de, em 15 (quinze) anos, alcançar a última Classe da Carreira.

§ 6º. Não poderá ser promovido o Professor em estágio probatório, aposentado, em disponibilidade ou em licença para tratar de interesses particulares.
(Incluído pela Lei Complementar 106 de 22/12/2004)

§ 7º. Fica excluído da proibição estabelecida no parágrafo anterior, podendo participar dos processos de promoção e progressão, o professor em estágio probatório que tenha prestado serviço ao Estado do Paraná, com aulas extraordinárias, não incluídas em cálculo de proventos de aposentadoria de outro cargo, ou contratado pela CLT, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação, bem como pelo Serviço Social Autônomo Paranaeducação, desde que somado todo o tempo de serviço prestado nessas condições, tenha trabalhado pelo menos 3 (três) anos até a data da sua promoção.
(Incluído pela Lei Complementar 106 de 22/12/2004)

Art. 12. Fica assegurada ao Professor, quando inscrito em Programa de Complementação de Formação para obtenção de Licenciatura Plena, a compatibilização do horário de estágio curricular supervisionado obrigatório, na área de educação, com o seu horário de trabalho.

Parágrafo único. Havendo incompatibilidade do horário de estágio curricular supervisionado obrigatório com o seu horário de trabalho, fica assegurado o afastamento do Professor de suas atribuições, sem prejuízo de seus vencimentos e vantagens de caráter permanente.

Art. 13. Fica assegurado período de afastamento para conclusão dos trabalhos para obtenção de Certificação/Titulação, sem prejuízo funcional e remuneratório, com regulamentação a ser estabelecida em Resolução.

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

§ 1º. A primeira progressão ocorrerá após o cumprimento do estágio probatório.

§ 2º. A avaliação de desempenho deve ser compreendida como um processo permanente, em que o professor tenha a oportunidade de analisar a sua prática, percebendo seus pontos positivos e visualizando caminhos para a superação de suas dificuldades, possibilitando, dessa forma, seu crescimento profissional.

§ 3º. A cada interstício de 02 (dois) anos ficam computados até 15 (quinze) pontos para avaliação de desempenho e até 30 (trinta) pontos para atividades de formação e/ou qualificação profissional.

§ 4º. A cada 15 (quinze) pontos acumulados, na forma do parágrafo anterior, o Professor terá garantida a progressão equivalente a (01) uma Classe, podendo avançar até 03 (três) Classes na Carreira, por interstício de 02 (dois) anos.

~~**§ 5º. Os pontos não utilizados em determinada progressão serão aproveitados na progressão subsequente, excetuando-se aqueles obtidos em decorrência da avaliação de desempenho.**~~
(Revogado pela Lei Complementar 130 de 14/07/2010)

§ 6º. Fica estabelecida a data de 1º. de outubro para a primeira progressão na Carreira.

Art. 15. A Secretaria de Estado da Educação garantirá os meios para progressão do Professor.

Art. 16. Não poderá ser utilizada a mesma Certificação, Titulação ou comprovante de realização de atividades de formação e/ou qualificação profissional para mais de uma forma de avanço na Carreira, seja por promoção ou progressão.

§ 1º. O professor detentor de dois cargos poderá usar a nova Certificação, Titulação ou comprovante de realização de atividades de formação e/ou qualificação profissional em ambos os cargos.

§ 2º. o Professor detentor dos títulos de mestre ou doutor poderá utilizá-los tanto para promoção ao Nível II como para o Nível III, nos termos da presente Lei.

CAPÍTULO VI
DAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

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

Parágrafo único. Ao Professor em estágio probatório fica garantido o desenvolvimento de atividades de integração, com o objetivo de inseri-lo na estrutura e organização dos Sistemas Educacionais e da Administração Pública.

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

Art. 19. Fica assegurada a participação certificada do Professor convocado para atividades de formação e qualificação profissional promovidas ou previamente autorizadas pela Secretaria de Estado da Educação sem prejuízo funcional e remuneratório.

CAPÍTULO VII
DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

Art. 20. Fica instituído, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, destinado ao Professor, com objetivo de aprimorar a qualidade da Educação Básica da Rede Pública Estadual, de acordo com as necessidades educacionais e sócio-culturais da Comunidade Escolar.

§ 1º. O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE será disciplinado mediante lei, que considere a experiência profissional do Professor e os resultados dela obtidos em benefício da educação, e terá início dentro do prazo máximo de 12 (doze) meses, contados a partir da promulgação desta Lei.

§ 2º. Enquanto não for aprovada a lei que disciplinará o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, este poderá ser implantado por Decreto.

§ 3º. Se o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE não for implantado no prazo estabelecido no parágrafo primeiro, o Professor que, contados 2 (dois) anos a partir da promulgação desta Lei, estiver no Nível II, Classe 11, e obtiver curso de pós-graduação *stricto sensu* – mestrado ou doutorado, relacionado à área da educação, será automaticamente promovido para o Nível III, Classe 1, e terá progressão no Nível III a cada interstício de 3 (três) anos, nos termos e condições estabelecidos nesta Lei.

~~**Art. 21.** O Professor que obtiver Certificação em decorrência da participação no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE terá direito à promoção para o Nível III, Classe 1, da Carreira e progressão nos termos da lei específica.~~
(Revogado pela Lei Complementar 130 de 14/07/2010)

CAPÍTULO VIII

DA REMUNERAÇÃO
SEÇÃO I
DO PLANO DE VENCIMENTOS

Art. 22. Remuneração é a retribuição pecuniária pelo exercício do cargo de Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, que compreende o vencimento, valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, acrescido das gratificações previstas nesta Lei.

§ 1º. Integram o vencimento o adicional por tempo de serviço e os valores percebidos pelo Professor em decorrência de aulas ou serviços extraordinários, conforme estabelecido nesta Lei.

§ 2º. Sobre o montante da remuneração incidirá contribuição previdenciária mensal, para efeitos de recebimento de proventos de aposentadoria.

§ 3º. Para o cálculo dos proventos de aposentadoria, no que se refere às gratificações, aulas e serviços extraordinários, será considerada a média das contribuições.

Art. 23. O Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná perceberá seu vencimento de acordo com o Anexo I – Tabela de Vencimentos, desta Lei.

Art. 24. Os proventos dos Professores Aposentados serão revistos na mesma proporção e data sempre que se modificar a remuneração dos Professores em atividade, sendo também estendidos aos Aposentados quaisquer benefícios ou vantagens posteriormente concedidos aos Professores em atividade, inclusive quando decorrentes da transformação ou reclassificação do cargo ou função em que se deu a aposentadoria.

SEÇÃO II
DO ADICIONAL POR TEMPO DE SERVIÇO

Art. 25. O Professor perceberá adicional por tempo de serviço, equivalente a um aumento periódico consecutivo, calculado da seguinte forma:

I - 5% (cinco por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 05 (cinco) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná;

II - 10% (dez por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 10 (dez) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná;

III - 15% (quinze por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 15 (quinze) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná;

IV - 20% (vinte por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 20 (vinte) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná;

V - 25% (vinte e cinco por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 25 (vinte e cinco) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná;

VI - 30% (trinta por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 31 (trinta e um) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná;

VII - 35% (trinta e cinco por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 32 (trinta e dois) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná;

VIII - 40% (quarenta por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 33 (trinta e três) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná;

IX - 45% (quarenta e cinco por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 34 (trinta e quatro) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná;

X - 50% (cinqüenta por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na

Carreira, ao completar 35 (trinta e cinco) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná.

Parágrafo único. Os adicionais previstos nos incisos VI, VII, VIII, IX e X deste artigo serão percebidos pela Professora a partir de 25 (vinte e cinco) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná, por ano excedente.

SEÇÃO III
DO AUXÍLIO TRANSPORTE

Art. 26. Os Professores em exercício nos Estabelecimentos de Ensino, Núcleos Regionais da Educação, Secretaria de Estado da Educação e unidades a ela vinculadas receberão auxílio transporte correspondente no mínimo a 24% (vinte e quatro por cento) sobre o vencimento do Nível I, Classe 5, da Carreira, com incidência para todos os efeitos legais, proporcional à jornada de trabalho de 20 (vinte) horas semanais.
(vide Lei Complementar 106 de 22/12/2004)

§ 1º. O percentual estabelecido no *caput* deste artigo poderá ser ajustado mediante Decreto.

§ 2º. O aumento da carga horária do Professor implicará o correspondente pagamento de auxílio transporte, na mesma proporção estabelecida no *caput* deste artigo.

SEÇÃO IV
DAS GRATIFICAÇÕES

Art. 27. Serão concedidas gratificações proporcionais à jornada de trabalho de 20 (vinte) horas semanais, de acordo com as condições especificadas a seguir:

I - Gratificação de 20% (vinte por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao Professor, segundo a carga horária, para o exercício no período noturno, compreendido a partir das 18 (dezoito) horas;

II - Gratificação de 50% (cinqüenta por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao Professor com habilitação específica na área de Educação Especial, quando no exercício de docência e atendimento pedagógico especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais.
(vide Lei Complementar 106 de 22/12/2004)

III - Gratificação de 50% (cinqüenta por cento) sobre o vencimento inicial da Carreira do Professor, correspondente ao Nível I, Classe 1, para o exercício da função de Diretor de Estabelecimento de Ensino.

Parágrafo único. O Professor em exercício da função de Diretor Auxiliar de Estabelecimento de Ensino perceberá gratificação equivalente a 90% (noventa por cento) da gratificação percebida pelo Professor em exercício da função de Diretor.

Art. 28. As gratificações previstas nesta Lei poderão ser percebidas de forma cumulativa, exceto a gratificação prevista no inciso II do art. anterior, a qual não poderá ser percebida cumulativamente com as demais gratificações.

CAPÍTULO IX
DO REGIME DE TRABALHO E DAS FÉRIAS

Art. 29. O regime de trabalho do Professor será de 20 (vinte) ou 40 (quarenta) horas semanais, por cargo.

§ 1º. O regime de trabalho do Professor que ministrar aulas nas disciplinas de ensino profissional poderá ser de 10 (dez) horas semanais, com vencimento equivalente à metade do vencimento do Professor com regime de trabalho de 20 (vinte) horas semanais.

§ 2º. Poderá haver alteração de regime de trabalho de 10 (dez) para 20 (vinte) e de 20 (vinte) para 40 (quarenta) horas semanais, por cargo, até o limite máximo de 40 (quarenta) horas semanais, ou o inverso, por acordo que contemple o interesse da Educação, definido pela Secretaria de Estado da Educação, e a opção do Professor, mediante adequação proporcional de seu vencimento à carga horária trabalhada.

§ 3º. O professor com regime de trabalho de 10 (dez) ou 20 (vinte) horas semanais poderá prestar serviço ou ministrar aula extraordinária, até o limite máximo de 40 (quarenta) horas semanais, percebendo, para tanto, remuneração proporcional à carga horária trabalhada, sobre o valor

correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira.

Art. 30. A hora-aula do Professor em exercício de docência será de até cinqüenta minutos, assegurado ao aluno o mínimo de oitocentas horas anuais, nos termos da lei.

~~**Art. 31.** É garantida a hora-atividade para o Professor em exercício de docência, correspondente a 20% (vinte por cento) da carga horária do seu regime de trabalho.~~

Art. 31. Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.
(Redação dada pela Lei Complementar 155 de 08/05/2013)

Parágrafo único. A hora-atividade deverá ser cumprida na escola, podendo ser cumprida fora da escola, excepcionalmente, em atividades autorizadas pela Secretaria de Estado da Educação, desenvolvidas no interesse da educação pública.

Art. 32. As férias do Professor serão de 30 (trinta) dias consecutivos, segundo o calendário escolar elaborado de acordo com as normas previstas em lei.

Parágrafo único. Os Professores em exercício nos Estabelecimentos de Ensino terão direito, além das férias previstas no *caput* deste artigo, a um recesso remunerado de 30 (trinta) dias, condicionado ao cumprimento do calendário escolar, composto de 200 (duzentos) dias letivos e 10 (dez) dias destinados a atividades de formação continuada.

CAPÍTULO X
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS, TRANSITÓRIAS E FINAIS
SEÇÃO I
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

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

Art. 34. Ficam criados mais 24 (vinte e quatro) mil cargos de Professor para compor a Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, a serem oportunamente preenchidos, mediante aprovação em concurso público de provas e títulos.

Art. 35. Será constituída comissão pelos Secretários de Estado da Educação e da Administração e Previdência para proceder e acompanhar o processo de enquadramento.

Parágrafo único. O servidor que se sentir prejudicado poderá requerer reavaliação à comissão que, no caso de indeferimento, remeterá ao Secretário de Estado da Administração e Previdência, em grau de recurso.

Art. 36. Os servidores do Quadro de Pessoal Permanente do Magistério Público Estadual, regidos pela Lei Complementar nº. 7, de 22 de dezembro de 1976, ficam enquadrados no presente Plano de Carreira do Professor, no Nível correspondente à sua titulação, da seguinte forma:

I - Ficam enquadrados no Nível Especial I os atuais ocupantes de cargo de professor e especialista de educação – PC3, do Quadro Próprio do Magistério;

II - Ficam enquadrados no Nível Especial II os atuais ocupantes de cargo de professor e especialista de educação – PD4, do Quadro Próprio do Magistério;

III - Ficam enquadrados no Nível Especial III os atuais ocupantes de cargo de professor e especialista de educação – PE5, do Quadro Próprio do Magistério;

IV - Ficam enquadrados no Nível I os atuais ocupantes de cargo de professor e especialista de educação – PF6, do Quadro Próprio do Magistério;

V - Ficam enquadrados no Nível II os atuais ocupantes de cargo de professor e especialista de educação – PG7, do Quadro Próprio do Magistério.

~~**Parágrafo único.** O enquadramento do Professor nas respectivas Classes em que se encontram será feito na forma do Anexo III – Tabela de Enquadramento, desta Lei.~~

§ 1º. O enquadramento do Professor nas respectivas Classes em que se encontram será feito na forma do Anexo III – Tabela de Enquadramento, desta Lei.

(Renumerado pela Lei Complementar 106 de 22/12/2004)

§ 2º. Os professores com regime de trabalho de 30 horas semanais serão enquadrados na tabela de 20 horas, percebendo vencimentos proporcionais àquela jornada, podendo optar por alteração de regime de trabalho, nos termos do artigo 29.
(Incluído pela Lei Complementar 106 de 22/12/2004)

Art. 37. Os Professores e Especialistas de Educação Aposentados oriundos do Quadro Próprio do Magistério ficam igualmente enquadrados no presente Plano de Carreira, na matriz de vencimentos que corresponda à sua habilitação/titulação obtida anteriormente à sua aposentadoria, na Classe em que se encontrava quando a obteve.

Art. 38. Aos Professores amparados pela Lei nº. 10.219/92 e aos pertencentes ao Quadro Único de Pessoal do Poder Executivo, uma vez atendidos os requisitos da Lei Complementar nº. 75/95, fica assegurado o enquadramento no presente Plano de Carreira, nos termos da lei.

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

Art. 40. Os Professores e Especialistas de Educação que se encontrarem, à época de implantação do presente Plano de Carreira do Professor, em licença sem vencimentos para trato de interesse particular, serão enquadrados por ocasião da reassunção, nos termos desta Lei.

Art. 41. O enquadramento não ensejará redução de vencimentos.

Art. 42. Ao ocupante do cargo de Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná é assegurada, nos termos da Constituição Federal, a liberdade de associação sindical, com os direitos e garantias a ela inerentes.

Art. 43. Fica assegurado ao Professor em disponibilidade funcional para desempenho de mandato eletivo em sindicato ou associação de classe o direito de promoção e progressão na Carreira, e retorno à lotação de origem.

SEÇÃO II
DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 44. Para garantir os direitos previstos nesta Lei, cuja eficácia dependa de regulamentação ou de disciplina legal, aplicam-se as normas regulamentares vigentes.

Art. 45. Para efeitos de promoção e progressão na Carreira, ficam resguardadas as situações contempladas pela Lei Complementar nº. 100/2003.

SEÇÃO III
DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

~~**Art. 46.** O Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná será implantado de acordo com as normas estabelecidas nesta Lei, revogando-se os artigos 10, 11, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 56, 61, 71, 72, 76, da Lei Complementar nº. 7, de 22 de dezembro de 1976, a Lei Complementar nº. 13, de 23 de dezembro de 1981, o artigo 1º. da Lei Complementar nº. 16, de 8 de julho de 1982, a Lei Complementar nº. 31, de 11 de dezembro de 1986, o artigo 1º. da Lei Complementar nº. 33, de 11 de dezembro de 1986, e o caput do artigo 1º. da Lei Complementar nº. 34, de 11 de dezembro de 1986.~~

Art. 46. O Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná será implantado de acordo com as normas estabelecidas nesta Lei, revogando-se os artigos 10, 11, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 56, 61, 71, 72, 75, 76, da Lei Complementar nº. 07, de 22 de dezembro de 1976, a Lei Complementar nº. 13, de 23 de dezembro de 1981, o artigo 1º. da Lei Complementar nº. 16, de 08 de julho de 1982, a Lei Complementar nº. 31, de 11 de dezembro de 1986, o artigo 1º. da Lei Complementar nº. 33, de 11 de dezembro de 1986, o caput do artigo 1º. da Lei Complementar nº. 34, de 11 de dezembro de 1986; a Lei nº. 10.051, de 16 de julho de 1992, o art. 6º. da Lei Complementar nº. 75, de 11 de janeiro de 1995, a Lei nº. 14.070, de 04 de julho de 2003 e a Lei Complementar nº. 101, de 14 de julho de 2003.
(Redação dada pela Lei Complementar 106 de 22/12/2004)

Art. 47. ...Vetado...

PALÁCIO DO GOVERNO EM CURITIBA, em 15 de março de 2004.

Roberto Requião
Governador do Estado

Mauricio Requião de Mello e Silva
Secretário de Estado da Educação

Reinhold Stephanes
Secretário de Estado da Administração e da Previdência

Caito Quintana
Chefe da Casa Civil

Este texto não substitui o publicado no Diário Oficial do Estado

ANEXOS:

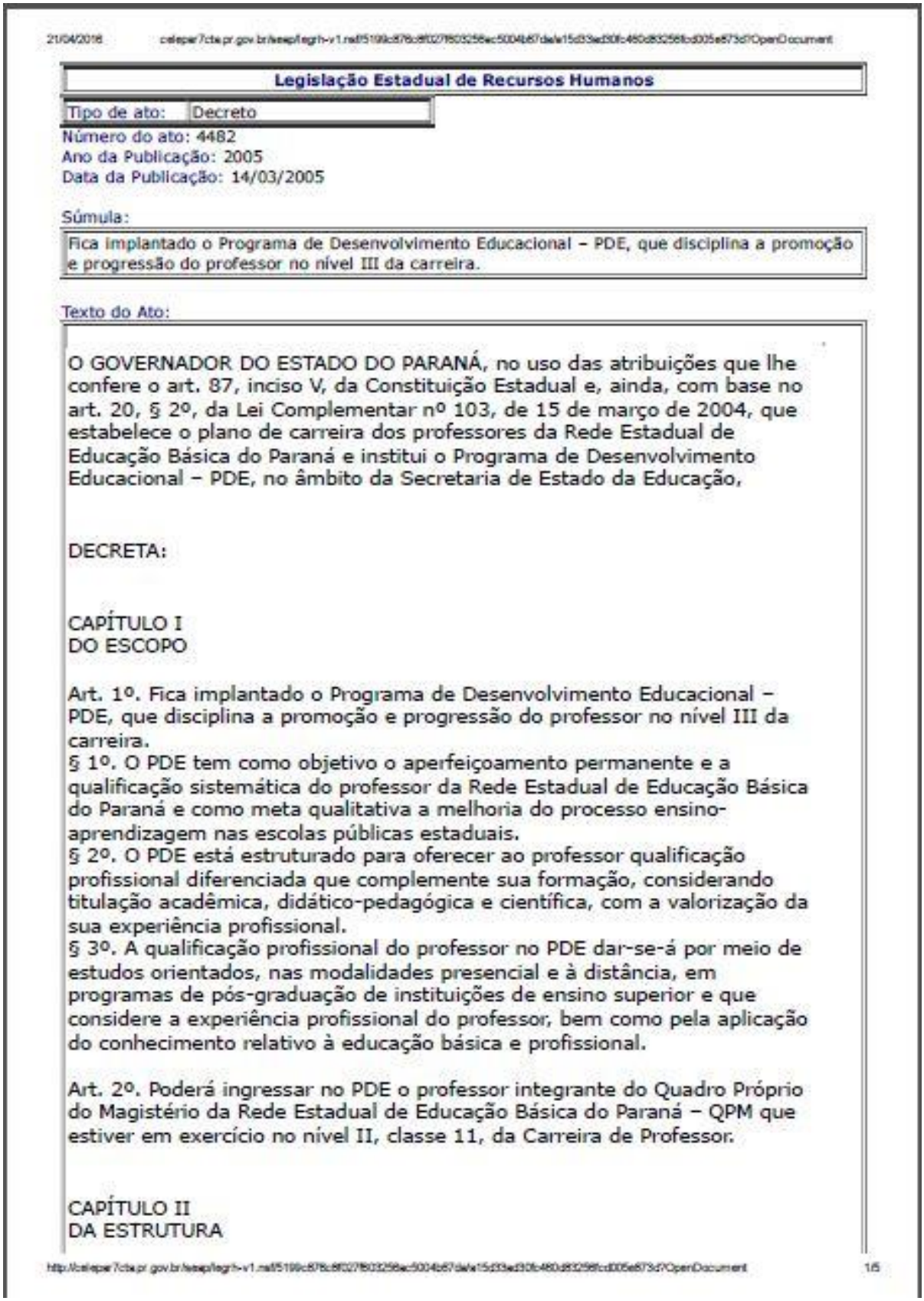
Exibir	Descrição
	anexo7470_1767.pdf
	anexo7470_1768.pdf
	anexo7470_1769.pdf

Voltar

© **Casa Civil do Governo do Estado do Paraná**
Palácio Iguaçu - Praça Nossa Senhora de Salette, s/n
80530-909 - Centro Cívico - Curitiba - Paraná

CASA CIVIL
CELEPAR

ANEXO E – DECRETO 4482 – 14 DE MARÇO DE 2005



21/04/2016 celepar7cta.pr.gov.br/seep/legrh-v1.nsf/5199c878c8f027f803256ec5004b67da/e15d33ed30fc460d83256fcd005e873d?OpenDocument

Legislação Estadual de Recursos Humanos

Tipo de ato: Decreto

Número do ato: 4482
Ano da Publicação: 2005
Data da Publicação: 14/03/2005

Súmula:

Fica implantado o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, que disciplina a promoção e progressão do professor no nível III da carreira.

Texto do Ato:

O GOVERNADOR DO ESTADO DO PARANÁ, no uso das atribuições que lhe confere o art. 87, inciso V, da Constituição Estadual e, ainda, com base no art. 20, § 2º, da Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004, que estabelece o plano de carreira dos professores da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e institui o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação,

DECRETA:

CAPÍTULO I
DO ESCOPO

Art. 1º. Fica implantado o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, que disciplina a promoção e progressão do professor no nível III da carreira.
§ 1º. O PDE tem como objetivo o aperfeiçoamento permanente e a qualificação sistemática do professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e como meta qualitativa a melhoria do processo ensino-aprendizagem nas escolas públicas estaduais.
§ 2º. O PDE está estruturado para oferecer ao professor qualificação profissional diferenciada que complemente sua formação, considerando titulação acadêmica, didático-pedagógica e científica, com a valorização da sua experiência profissional.
§ 3º. A qualificação profissional do professor no PDE dar-se-á por meio de estudos orientados, nas modalidades presencial e à distância, em programas de pós-graduação de instituições de ensino superior e que considere a experiência profissional do professor, bem como pela aplicação do conhecimento relativo à educação básica e profissional.

Art. 2º. Poderá ingressar no PDE o professor integrante do Quadro Próprio do Magistério da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná – QPM que estiver em exercício no nível II, classe 11, da Carreira de Professor.

CAPÍTULO II
DA ESTRUTURA

http://celepar7cta.pr.gov.br/seep/legrh-v1.nsf/5199c878c8f027f803256ec5004b67da/e15d33ed30fc460d83256fcd005e873d?OpenDocument 1/5

Art. 3º. Fica criado o Conselho do PDE para fazer a gestão do programa, composto por sete membros nomeados pelo Governador do Estado do Paraná, escolhidos dentre pessoas representativas da área da educação.

Parágrafo único. O Conselho do PDE é assessorado pelo Grupo de Apoio Técnico-administrativo.

Art. 4º. São atribuições do Conselho do PDE:
I – elaborar o seu regimento interno;
II – definir e divulgar as linhas de pesquisa do PDE e distribuir os candidatos, de acordo com o número de vagas fixado pela Secretaria de Estado da Educação;
III – definir e cumprir prazos para análise de documentação do professor para ingresso no PDE;
IV – estabelecer procedimentos de inscrição para seleção de candidatos ao PDE;
V – supervisionar e orientar os trabalhos do Grupo de Apoio Técnico-administrativo;
VI – constituir banca examinadora, composta por professores orientadores *ad hoc*, cadastrados no Conselho do PDE, para avaliar o trabalho defendido pelo professor;
VII – conceder certificação final aos professores.

Art. 5º. Fica criado o Grupo de Apoio Técnico-administrativo do PDE, composto por funcionários públicos de carreira do Estado do Paraná, designados pelo Secretário de Estado da Educação.

Art. 6º. São atribuições do Grupo de Apoio Técnico-administrativo:

I – executar atividades inerentes às suas funções, bem como as que lhe forem delegadas pelo Conselho do PDE, para funcionamento do programa.

II – cadastrar mestres e doutores de programas de pós-graduação de instituições de ensino superior e professores certificados no PDE como orientadores;

III – organizar o processo seletivo dos professores para ingresso no PDE.

CAPÍTULO III

DAS VAGAS

Art. 7º. Serão oferecidas, anualmente, uma mil vagas para ingresso no PDE.

CAPÍTULO IV

DO INGRESSO

Art. 8º. O ingresso no PDE dar-se-á mediante processo de seleção anual, desenvolvido nas seguintes etapas, nos termos do regulamento específico:
I – avaliação do domínio da norma culta da língua portuguesa, de caráter eliminatório;

II – avaliação de títulos, de caráter classificatório, considerada a maior titulação acadêmica obtida em nível de pós-graduação, sendo:

a) 5 pontos para cada certificado de especialista, até o máximo de 10 pontos;

b) 15 pontos para cada diploma de mestre, até o máximo de 30 pontos;

c) 30 pontos para o diploma de doutor.

III – avaliação da produção didático-pedagógica e científica, de caráter classificatório, sendo computados até 60 pontos para trabalhos e experiências sistematizados no sistema educacional, e até 10 pontos para avaliação do memorial descritivo, nos termos do regulamento do PDE;

IV – apresentação de projeto, com programa de estudos e proposta de aplicação, de caráter classificatório, com indicação e anuência de professor-orientador que apresente titulação superior à do orientando;

V – entrevista para apresentação do projeto perante banca examinadora.

Art. 9º. Ao candidato portador de diploma de mestre ou doutor, ao invés de apresentar o projeto referido no inciso IV do artigo anterior, fica facultada a solicitação de atestado de suficiência para o ingresso no PDE, mediante a apresentação da sua dissertação ou tese, para avaliação pela banca examinadora.

Parágrafo único. A dissertação ou tese apresentada pelo professor na forma do *caput* deste artigo poderá ser aproveitada total ou parcialmente para obtenção da certificação, nos termos do regulamento do PDE, desde que atenda aos seguintes requisitos:
a) não ter sido utilizada para promoção na Carreira; e
b) ter como objeto de estudo temas afeitos à educação básica e/ou profissional.

CAPÍTULO V
DA ORIENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Art. 10. O professor que ingressar no PDE desenvolverá pesquisa com acompanhamento de orientador cadastrado no Conselho do PDE.
Art. 11. Cada professor orientador poderá orientar até o limite de 5 professores.
Art. 12. Durante o desenvolvimento do trabalho, o professor deverá construir um programa de estudos, podendo cursar disciplinas em

instituições de ensino superior conveniadas com a Secretaria de Estado da Educação para tal fim, propor estudos independentes e/ou produções científicas, construir fundamentação teórica, devidamente validados pelo orientador, com pontuação definida no regulamento do PDE.

Art. 13. O trabalho deverá ter caráter propositivo, com indicação, na quarta etapa do processo de seleção, de aplicação e de avaliação dos resultados, no sistema educacional, decorrentes do trabalho desenvolvido.

Art. 14. O desenvolvimento do trabalho terá prazo mínimo de um e máximo de dois anos.

Parágrafo único. Transcorrido o prazo referido no *caput* deste artigo sem que o professor tenha concluído o trabalho proposto no projeto, ou no caso de reprovação, o professor somente poderá candidatar-se ao ingresso no PDE após dois anos da data máxima prevista para conclusão.

CAPÍTULO VI

DA APROVAÇÃO E CERTIFICAÇÃO

Art. 15. O trabalho desenvolvido no PDE será apresentado e defendido perante bancas examinadoras, constituídas para esse fim.

Parágrafo único. As bancas examinadoras serão compostas por professores *ad hoc* e constituídas pelo Conselho do PDE.

Art. 16. A certificação será emitida pelo Conselho do PDE aos professores aprovados pelas respectivas bancas examinadoras, mediante registro em ata.

CAPÍTULO VII

DA PROMOÇÃO E PROGRESSÃO

Art. 17. A promoção do professor para o nível III, classe 1, da carreira, dar-se-á com a certificação no PDE.

§ 1º. A progressão do professor nas classes do nível III dar-se-á ao interstício de dois anos, em cada classe, mediante critérios de avaliação de desempenho e qualificação profissional.

§ 2º. A partir da classe 5, o professor poderá se submeter a um novo processo de avaliação de sua produção, perante banca examinadora, nos termos do regulamento do PDE, com direito a segunda certificação.

§ 3º. Obtida a segunda certificação, o professor terá progressão de três classes na carreira.

CAPÍTULO VIII
DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 18. O Regulamento do PDE será disciplinado mediante resolução emanada do Secretário de Estado da Educação.

Art. 19. Os casos omissos neste Decreto ou no Regulamento do PDE deverão ser decididos pelo Secretário de Estado da Educação.

Art. 20. O presente Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Curitiba, em 14 de março de 2005, 184º da Independência e 117º da República.

ROBERTO REQUIÃO,
Governador do Estado

MARIA MARTA R. WEBER LUNARDON,
Secretária de Estado da Administração e da Previdência

MAURICIO REQUIÃO DE MELLO E SILVA,
Secretário de Estado da Educação

CAÍTO QUINTANA,
Chefe da Casa Civil

Anexo:

Atualizado em 27/05/2001 - seap@pr.gov.br
Copyright © 1997 - Secretaria de Estado da Administração e da Previdência - SEAP

ANEXO F - LEI COMPLEMENTAR 130 - 14 DE JULHO DE 2010

CASA CIVIL Sistema Estadual de Legislação

Pesquisa Rápida voltar

Exibir Ato

Página para impressão

Lei Complementar 130 - 14 de Julho de 2010 **Alterado** Compilado Original

Publicado no Diário Oficial nº. 8262 de 14 de Julho de 2010

(vide Republicação.)

Súmula: Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme especifica.

A Assembléia Legislativa do Estado do Paraná decretou e eu sanciono a seguinte lei:

CAPÍTULO I

DA DEFINIÇÃO DO PDE

Art. 1º. Fica regulamentado o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, de 15 de março de 2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná.

Parágrafo único. O PDE é um Programa de Capacitação Continuada implantado como uma política educacional de caráter permanente, que prevê o ingresso anual de professores da Rede Pública Estadual de Ensino para a participação em processo de formação continuada com duração de 2 (dois) anos, tendo como meta qualitativa a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais de Educação Básica.

Art. 2º. O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE será executado através de parceria entre as Secretarias de Estado da Educação – SEED, da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI e Instituições de Ensino Superior – IES.

Art. 3º. A Formação Continuada do professor no PDE dar-se-á por meio de estudos, discussões teórico-metodológicas em atividades nas Instituições de Ensino Superior – IES e de projeto de Intervenção na Escola.

§ 1º Os estudos e as discussões das produções teórico-metodológicas a que se refere o *caput*deste artigo deverão ser apresentados e discutidos com os professores da Rede Estadual de Ensino, por meio de ambiente virtual interativo em grupos, denominados Grupos de Trabalho em Rede – GTR, orientados pelo professor PDE.

§ 2º Os professores da Rede Estadual de Ensino que participarem do GTR receberão pontuação para progressão na carreira de acordo com a Lei Complementar nº 103/2004, exceto o professor participante do PDE.

Art. 4º. Todas as atividades, estudos e produções do PDE darão prioridade à superação das dificuldades com que se defronta a Educação Básica das escolas públicas paranaenses.

§ 1º As áreas de estudos do PDE correspondem às áreas tradicionais do Currículo da Educação Básica, e das áreas de Gestão Escolar, Pedagogia, Educação Especial e Educação Profissional.

§ 2º O Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, previsto no Programa de Desenvolvimento Educacional,será elaborado e implementado em conjunto com os professores orientadores das Instituições de Ensino Superior e a participação de professores das escolas.

§ 3º O Projeto de Intervenção Pedagógica, a que se refere o parágrafo anterior, deverá ser implementado preferencialmente na escola de lotação do professor participante do Programa.

§ 4º A Secretaria de Estado da Educação poderá publicar, distribuir e reproduzir os materiais produzidos

de % (três por cento) do número de cargos efetivos do Quadro Próprio do Magistério – QPM anuais para ingresso no Programa, respeitado o disposto na Lei Complementar n.º 101/2000, de 4 de maio de 2000.

CAPÍTULO IV

DO AFASTAMENTO DO PROFESSOR PARA PARTICIPAR DO PDE

Art. 8º. O afastamento do professor que ingressar no PDE dar-se-á de acordo com sua jornada de trabalho a cada ano, sendo 100% (cem por cento) de sua carga horária no primeiro ano, e de 25% (vinte e cinco por cento) no segundo ano, para dedicar-se exclusivamente às atividades previstas pelo Programa, sem prejuízo financeiro, nos termos da legislação.

§ 1º O afastamento a que se refere o *caput* deste artigo reporta-se exclusivamente ao cargo QPM, limitado a 40 (quarenta) horas de sua carga horária efetiva, para atender às atividades previstas pelo Programa.

§ 2º O diretor e diretor-auxiliar, selecionados para participarem do PDE serão afastados dos cargos, sem gratificação de função, podendo retornar aos referidos cargos no segundo ano, respeitado o prazo do mandato.

§ 3º O afastamento do professor PDE, no segundo ano, ocorrerá após a distribuição de aulas.

CAPÍTULO V

DAS CONDIÇÕES PARA PARTICIPAR

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

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

II - ter cumprido o estágio probatório;

III - ter alcançado, no mínimo, o Nível II, classe 8.

Art. 10º. Será afastado do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE o professor que:

I - perder atividade, prevista no Programa, que não tenha condições de ser reposta sem justificativa legal.

II - obtiver licença médica superior a 15 dias consecutivos ou alternados.

Parágrafo único. Quando o afastamento a que se refere o *caput*deste artigo decorrer de previsão legal, o professor participante terá direito garantido de ingressar no próximo Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, sem submeter-se ao Processo Seletivo e com avaliação do orientador sobre o reaproveitamento das atividades já realizadas.

CAPÍTULO VI

DA PROMOÇÃO E PROGRESSÃO NA CARREIRA

Art. 11. Somente será promovido ao Nível III classe 01, o professor que obtiver certificação por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, sendo que a primeira progressão no Nível III ocorrerá após o período de 1(um) ano, contado a partir da promoção do professor à classe 1, deste Nível da carreira.

§ 1º. A progressão, no Nível III, seguirá as mesmas determinações contidas na Lei Complementar 103/04, que dispõe sobre o Plano de Carreira dos Professores;

§ 2º. A regulamentação dos critérios de avaliação, qualificação e atividades a serem desenvolvidas para progressão na carreira no Nível III será normatizada em resolução específica.

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

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

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

Art. 13. O professor com certificado do PDE, detentor de dois cargos, obterá promoção nos referidos cargos se estiverem, na última classe do Nível II.

§ 1º. Se, em um dos cargos, não se encontrar na última classe do Nível II, o professor com Certificado do PDE poderá solicitar promoção ao Nível III, neste cargo, tão logo atinja essa classe.

§ 2º. Para a solicitação prevista no parágrafo anterior, o professor deverá protocolar Requerimento acompanhado da certificação do PDE.

§ 3º. A promoção será implantada a partir da data do Protocolo da solicitação do interessado.

§ 4º. O Professor que não estiver no Nível II, classe 11 e obtiver certificação pelo Programa só poderá protocolar pedido de promoção quando atingir o último Nível da classe II.

Art. 14. Os pontos não utilizados em determinada progressão serão descartados, não podendo ser utilizados na próxima progressão.

CAPÍTULO VII

DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 15. Ratificam-se os atos administrativos e/ou normativos, referentes à Seleção, Desenvolvimento e Certificação do PDE efetivados desde a instituição do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, pela Lei Complementar n.º 103/2004, até a presente data.

CAPÍTULO VIII

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 16. Os procedimentos relativos à forma de aplicação desta Lei são de responsabilidade do Poder Executivo.

Art. 17. Esta Lei Complementar entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogados o § 4º, inciso IV do art. 11, art. 21 e § 5º do art. 14 da Lei Complementar nº 103/04.

PALÁCIO DO GOVERNO EM CURITIBA, em 14 de julho de 2010.

Orlando Pessuti
Governador do Estado

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde
Secretária de Estado da Educação

Ney Caldas,
Chefe da Casa Civil

Este texto não substitui o publicado no Diário Oficial do Estado

Voltar

© Casa Civil do Governo do Estado do Paraná
Palácio Iguaçu - Praça Nossa Senhora de Salette, s/n
80530-909 - Centro Cívico - Curitiba - Paraná

CELEPAR CASA CIVIL topo

APÊNDICES

APÊNDICE A – TABELA 2 – PRODUÇÕES DOS PROFESSORES PDE EM GESTÃO ESCOLAR NO ÂMBITO DA UNICENTRO – 2007 A 2012

Produções didático-pedagógicas	Artigos finais	Ano
O corpo e a sexualidade no contexto escolar.	Formação continuada de professores sobre o tema corpo e sexualidade no contexto escolar	2008
A participação da família na escola: possíveis estratégias motivadoras da gestão escolar	A participação da família na escola: possíveis estratégias motivadoras da gestão escolar	2009
As ações do gestor escolar como articulador do processo democrático e do envolvimento da comunidade escolar nas questões referentes ao processo ensino e aprendizagem	As ações do gestor escolar como articulador do processo democrático e do envolvimento da comunidade escolar nas questões referentes ao processo ensino e aprendizagem	2010
Família e escola: uma parceria indispensável para atingir o sucesso do processo educativo	Família e escola: uma parceria indispensável para atingir o sucesso do processo educativo	2012

APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Roteiro para entrevista com as coordenadoras, e professores PDE:

1. Qual a contribuição do PDE na formação dos Professores da Rede Estadual de ensino?
2. Na sua percepção como essa política é compreendida?
3. A política passa por adaptações na sua implementação?
4. Como os profissionais envolvidos na implementação do programa têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas?
5. Quais são os pontos fortes e frágeis do PDE?
6. Os conhecimentos adquiridos no PDE corroboram no desenvolvimento das práticas pedagógicas diferenciadas?
7. Após a conclusão do PDE, as atividades realizadas durante a intervenção continuam sendo implementadas?
8. O PDE proporcionou reflexão sobre a sua prática? Relate.
9. Gostaria de apresentar outras considerações sobre o Programa?