



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Janaina Aparecida de Mattos Almeida

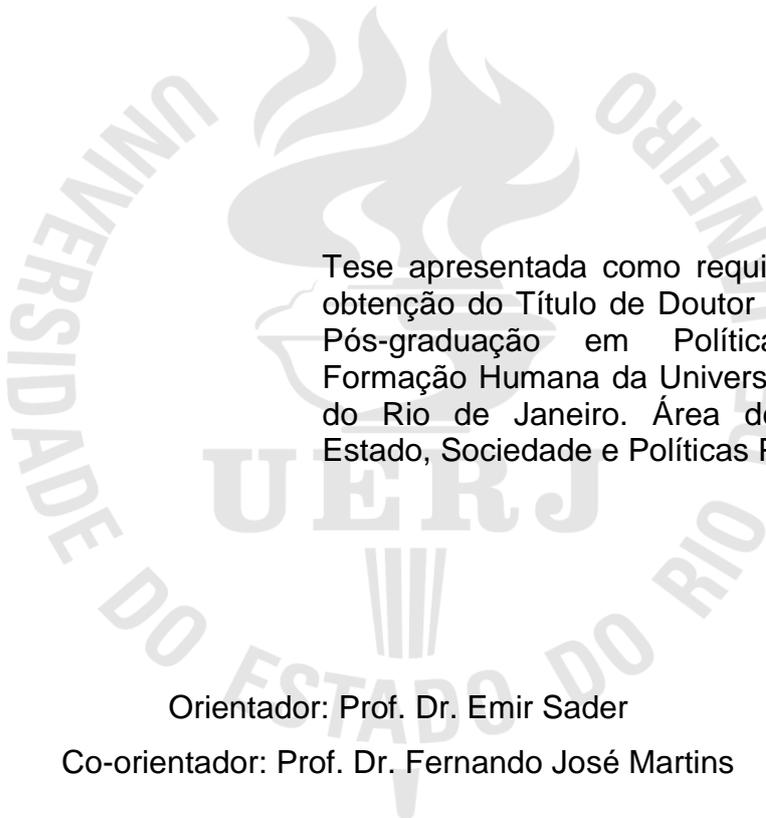
**Política Pública de Formação Continuada do Professor: O PDE no
Paraná - Implicações no Trabalho Docente**

Rio de Janeiro

2015

Janaina Aparecida de Mattos Almeida

**Política Pública de Formação Continuada do Professor: O PDE no Paraná -
Implicações no Trabalho Docente**



Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estado, Sociedade e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Emir Sader

Co-orientador: Prof. Dr. Fernando José Martins

Rio de Janeiro

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

A447	<p>Almeida, Janaina Aparecida de Mattos. Política Pública de Formação Continuada do Professor: O PDE no Paraná - Implicações no Trabalho Docente / Janaina Aparecida de Mattos Almeida. – 2015. 236 f.</p> <p>Orientador: Emir Sader Co-orientador: Fernando José Martins Tese (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.</p> <p>1. Educação – Paraná – Teses. 2. Professores – Formação – Teses. 3. Políticas Públicas – Paraná – Teses. I. Sader, Emir. II. Martins, Fernando José. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. IV. Título.</p>
es	CDU 371.13(816.2)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Janaina Aparecida de Mattos Almeida

**Política Pública de Formação Continuada do Professor: O PDE no Paraná -
Implicações no Trabalho Docente**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estado, Sociedade e Políticas Públicas.

Aprovada em: 04 de setembro de 2015.

Orientadores:

Prof. Dr. Emir Sader (Orientador)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro -UERJ

Prof. Dr. Fernando José Martins (Co - orientador)
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Prof.^a Dra. Eveline Algebaile
Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ

Prof.^a Dra. Maria Madselva Ferreira Feiges
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Prof.^a Dra. Maria Cecília de Braz Ribeiro de Souza
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

Rio de Janeiro

2015

DEDICATÓRIA

A todos os professores da rede estadual de ensino do Paraná, frente ao “massacre” do dia 29 de abril de 2015, em especial, a minha irmã Sara que sentiu na pele e na alma essa barbárie.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os que acreditaram e me ajudaram a construir esse caminho:

Minha Família, meu elo, meu norte, que me apoiaram, apesar de tantas ausências, e vibraram em todos os momentos com minhas conquistas e mantiveram-se sempre firmes ao meu lado.

Minhas amigas e amigo, irmãos do coração: **Marcia Silita, Sheila Ribeiro, Marcia Cristina de Souza, Loriane Correia, Marcelo Balzer e Anderson Souza.**

Aos meus **amigos e colegas da Unioeste**, pelo incentivo e pela possibilidade concreta de cursar o doutorado.

A **Fundação Araucária** e ao **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ)**, pela bolsa de estudo concedida ao doutorado.

Ao **Grupo THESE**, Projetos Integrados de Pesquisa em Trabalho, História, Educação e Saúde, um espaço permanente de interlocução e de realização de atividades interinstitucionais.

Aos colegas do Dinter, a turma do barulho aqui do Sul: **Eliane Goes, Eliane Pereira, Cecília, Luiz Fernando, Luiz Carlos, Sebastião, Joceli, Leda, Denise e Marijane.**

Denise e Marijane, minhas amigas para além do doutorado, obrigada pelas palavras de incentivo, pelo apoio, pela paciência, por partilharem dos trabalhos, das angústias, das leituras críticas ao texto, da convivência na cidade maravilhosa e de tudo o que vivemos e produzimos juntas.

Aos Professores do PPFH, meu respeito e agradecimento sincero pela **FORMAÇÃO POLÍTICA e HUMANA: Emir, Deise, Marise, Zacarias, Ritto, Gaudêncio, Floriano, Eveline.**

Um agradecimento especial à **Eveline, Floriano e a doce Marina** que acolheram a mim e minha família no Rio de Janeiro e que nos mostraram o Rio de verdade, todos os momentos estão guardados em nossos corações. Obrigada amigos, que feliz encontro!!

À Banca Examinadora:

Maria Madselva, obrigada pelo privilégio de te-lá no meu processo ontológico de Formação Continuada desde 1997. Você para mim é um exemplo! Meu profundo

reconhecimento e admiração pela sua dedicação e comprometimento com a educação e com a socialização de seus conhecimentos.

Maria Cecília, minha grande amiga e colega de trabalho, obrigada por estar presente, sempre!

Gaudêncio, “bem querer daí, bem querer daqui”, essa frase, sua frase, traduz o que você representa nesse grande bem querer entre os amigos do PPFH e do DINTER. Você foi o nosso porto seguro. Sua acolhida, sua disposição, seu bom humor, a sua sabedoria em lidar com cada situação, com cada pessoa como se fosse único e especial.

Eveline, desde o processo de seleção me incentivando, me apoiando. Obrigada pelas palavras, pelo companheirismo, pela amizade.

Tais Tavares, que participou da Banca de Qualificação. Obrigada por todas as contribuições.

Meus Orientadores, **Emir Sader e Fernando Martins**, sem vocês não seria possível! Vocês foram os grandes suportes na realização dessa caminhada

Emir, como expressar tanta admiração a sua história, seu comprometimento político! Sua experiência e a sua humanidade foram essenciais para a realização desse trabalho.

Fernando, mais que um orientador, meu amigo. Obrigado pelos incansáveis e imprescindíveis apontamentos sobre os caminhos para a pesquisa e por acreditar sempre!

Meus Filhos, **Guilherme e Maria Eduarda**, a presença de vocês em minha vida me incentiva a acreditar e a buscar um outro mundo possível.

Meu agradecimento especial ao meu companheiro **Marcelo Camargo de Almeida**, incentivador, conselheiro, meu porto seguro. Obrigado por me acompanhar nos meus projetos pessoais, coletivos e profissionais, por dividir comigo todas as tarefas de casa, da vida e com os nossos filhos **Guilherme e Maria Eduarda**. Sua presença, seu cuidado, seu carinho, generosidade e os seus horizontes políticos e sociais me ajudam a não sucumbir nos momentos difíceis.

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ter feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.

Paulo Freire

RESUMO

ALMEIDA, J. A. M. *Política Pública de Formação Continuada do Professor. O PDE no Paraná - Implicações no Trabalho Docente*. Tese (Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Este estudo tem como objeto e análise a compreensão da Política Pública de Formação Continuada dos Professores da rede estadual de ensino do Paraná, materializada no Programa de Desenvolvimento Educacional entre os anos de 2003-2010. A pesquisa se constitui em uma investigação de natureza bibliográfica, documental e de campo, a partir do método materialista histórico dialético, no entendimento que os dados levantados nesses três processos investigativos se articulam para uma análise qualitativa de compreensão da realidade. Os objetivos foram compreender a partir da formação do professor PDE em que medida os pressupostos, a concepção e os objetivos anunciados no referido Programa foram objetivados nas relações sociais, no trabalho docente, na socialização do conhecimento e no redimensionamento das práticas coletivas. Da mesma forma, entender o processo de implantação e articulação entre os dois níveis de ensino (educação básica e o ensino superior) uma vez que o Programa foi desenvolvido em parceria entre os dois níveis de ensino. Ainda, explicita de que forma e em que medida foram incorporadas as proposições históricas dos trabalhadores da educação por formação continuada. O trabalho conclui que: ao considerar o espectro mais amplo do contexto social, político, econômico e educacional, no bojo da sociedade capitalista neoliberal, a Política Pública de Formação Continuada, materializada no Programa de Desenvolvimento Educacional entre os anos de 2007-2010, cuja concepção político-metodológica é orientada pelo princípio ontológico do trabalho, apresenta-se como uma proposta inovadora de qualificação, que contribui para o aperfeiçoamento e para o avanço na carreira e na valorização dos professores; se contrapõe à visão da educação, da formação e do trabalho docente estritamente vinculada ao mundo do trabalho e que, em certa medida, acolhe as reivindicações e proposições dos trabalhadores da educação; esse Programa produziu importantes contribuições no campo da formação continuada dos professores da rede estadual de ensino paranaense quanto aos fundamentos políticos e disciplinares de caráter teórico-prático com impactos significativos na melhoria no processo ensino-aprendizagem, mesmo que não diretamente por meio da implementação dos projetos de intervenção, mas pela própria condição de aprofundamento no conhecimento do professor participante no Programa e, com isso, a incidência na sua prática pedagógica, na preparação das aulas, na organização dos conteúdos, na metodologia de trabalho e no processo avaliativo; que mesmo considerando os problemas, as dificuldades encontradas durante o Programa não anulam os esforços empreendidos até aqui, ao contrário, indicam possibilidades sempre de superação.

Palavras Chave: Políticas Públicas. Formação Continuada dos Professores. Programa de Desenvolvimento Educacional.

ABSTRACT

ALMEIDA, J.A.M. *Public Policy Of Continuing Education The Teacher: The PDE in Parana - Implications at Work Docente*. Thesis (Program of postgraduate studies in Public Policies and Human Formation) University State of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

This study has as object analysis and understanding of the public policy of Continuing Teacher Education of the state of Paraná teaching, embodied in the Educational Development Program between the years 2003-2010. The research constitutes a research bibliographical, documentary and field, from the dialectical historical materialist method, in the understanding that the data collected in these three investigative processes are linked to a qualitative analysis of understanding reality. The objectives were to understand from the teacher training PDE to what extent the assumptions, the design and the objectives announced in the Program have been objectified in social relations, in teaching, in the socialization of knowledge and resizing of collective practices. Similarly, understanding the process of implementation and coordination between the two levels of education (basic education and higher education) since the program was developed in partnership between the two levels of education. Still, it explains how and to what extent were incorporated historical propositions of workers of education for continuing education. The paper concludes that: when considering the broader spectrum of social, political, economic and educational, in the midst of the neoliberal capitalist society, the Public Policy for Continuing Education, materialized in the Educational Development Program between the years 2007-2010, which political and methodological design is guided by the ontological principle of work, it presents itself as an innovative proposal for qualification, which contributes to the improvement and career advancement and appreciation of teachers; opposes the view of education, training and teaching work closely linked to the labor market and, to some extent, welcomes the claims and propositions of education workers; this program has provided important contributions in the field of continuing education of the state system of Parana school teachers about the political and disciplinary foundations of theoretical and practical character with significant impact on improving the teaching-learning process, even if not directly through the implementation of projects intervention, but by the very condition of deepening the knowledge of the teacher participating in the program and, therefore, the incidence in their teaching, the preparation of lessons, organization of content with working methodology and evaluation process; even considering the problems, the difficulties encountered during the program does not negate the efforts made so far, in contrast, indicate chances of ever overcoming.

Keyword: Public Policy. Continuing Teacher Training. Educational Development Program.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Investimentos Orçamentais PDE de 2007 - 2010	133
Quadro 2 - Professores concluintes GRT 2007-2010.....	145
Quadro 3 - Dados Cadastrais dos Professores Participantes da pesquisa (2007- 2010).....	162
Quadro 4 - Cronograma de Atividade PDE	165
Quadro 5 - Estrutura e Organização do Programa.....	168
Quadro 6 - Carreira e valorização do Magistério.....	175

LISTA DE SIGLAS

ADEJAS	Associação dos Dirigentes Escolares
ANFOPE	Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
APM	Associação de Pais e Mestres
APP - SINDICATO	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior
CAUTEC	Coordenação de Apoio ao Uso da Tecnologia
CEaD	Coordenação de Educação a Distância
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CFC	Coordenação de Formação Continuada
CPCs	Centros Populares de Cultura
CRTEs	Coordenações Regionais de Tecnologia na Educação
DCNs	<i>Diretrizes Curriculares Nacionais</i>
DIEESE	Departamento Intersindical de Estudos Econômicos, Sociais e Estatísticos
EUA	<i>Estados Unidos</i> da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
GTR	Grupo de Trabalho em Rede
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCPs	Movimentos de Cultura Popular
MEB	Movimento de Cultura Brasileira
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
NRE	Núcleo Regional de Educação

NREs	Núcleos Regionais de Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organizações não Governamentais
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PEE	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEM	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
PROFUNCIONÁRIOS	Plano de Formação dos Funcionários da Educação Básica
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia
<i>PSPN</i>	Piso Salarial Profissional Nacional
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
QPM	Quadro Próprio do Magistério
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEED	Secretaria do Estado da Educação do Paraná
SETI	Secretaria de Ciência e Tecnologia
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	FORMAÇÃO HUMANA E FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR: O CASO PDE no paraná.	36
1.1	Aspectos históricos e políticos da educa�o, do trabalho docente e forma�o continuada do professor no contexto do desenvolvimento	46
1.2	O papel da educa�o, do trabalho docente e da forma�o continuada do professor em um projeto de desenvolvimento do capital	49
1.3	Da ideologia nacional desenvolvimentista para a ideologia do nacional desenvolvimentista econômico com “seguran�”: implica�es para o campo da educa�o e da forma�o do professor	52
1.4	Movimentos Sociais no campo de disputa contra-hegemônica da Educa�o: a defesa da escola pública.....	60
1.5	Forma�o Continuada dos Professores no Contexto da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96: as novas demandas do capital	66
2	QUE ESTADO PARA QUAL FORMA�O?.....	70
2.1	O Estado Capitalista: natureza e princípio	70
2.2	O Estado Capitalista: o neoliberalismo e nova ordem mundial	74
2.3	O Brasil e a política do desmonte da esfera pública a partir dos preceitos neoliberais	80
2.4	A forma�o humana, o trabalho docente e a forma�o do professor subsumido � lógica neoliberal: qual o princípio educativo orientador dessa forma�o?	85
2.4.1	A materializa�o dos preceitos neoliberais nas políticas educacionais de forma�o continuada do professor no estado do Paraná.....	93
2.5	A crise hegemônica ao modelo neoliberal e os reflexos no Brasil e no Paraná: um panorama	99
2.5.1	A crise hegemônica ao modelo neoliberal e os reflexos nas políticas educacionais no Brasil e no Paraná: novos contornos?	102
3	PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL: LÓGICA PÚBLICA, O PRINCÍPIO EDUCATIVO DO TRABALHO DOCENTE E	

	FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NA PROPOSTA PEDAGÓGICA	113
3.1	Diretrizes para o campo da educação na rede estadual de ensino paranaense – 2003-2010 – arcabouço da proposta	113
3.2	O Plano de Carreira e de Valorização dos Professores: reivindicação dos trabalhadores da educação	117
3.3	O Programa de Desenvolvimento Educacional: marco legal operacional e orçamentário	126
3.4	Princípios orientadores da Proposta Pedagógica	135
3.4.1	Eixos Norteadores do Programa: concepção e princípios	138
3.5	A integração entre Ensino Superior e a Educação Básica: entre o instituinte e instituído.....	146
4	IMPACTOS DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA, NO TRABALHO DOCENTE, NA VALORIZAÇÃO E CARREIRA DO PROFESSOR	155
4.1	Caminho da pesquisa.....	155
4.2	Eixo da pesquisa	159
4.3	Análise dos dados	160
4.3.1	Tempo e Espaço de Formação	161
4.3.2	Carreira, Valorização e Formação Continuada: implicações no trabalho docente.....	175
4.3.3	O Pós-PDE, a Integração Escola-Universidade, e as possibilidades de consolidação de uma Política Pública de Formação Continuada	185
4.4	Considerações sobre os Possíveis Impactos	191
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
	REFERÊNCIAS.....	202
	APÊNDICE A - Entrevista semi-estruturada	214
	APÊNDICE B - Questionário de pesquisa.....	219
	ANEXO A - Folder	235

INTRODUÇÃO

Analisar políticas públicas, especialmente de caráter social, consiste em apreender que resultam de projetos em disputa, de contradições, de tensões, de choques de interesses, de relações sociais, de “hegemonia e contra-hegemonia”, de “guerra de posições” de determinados grupos no poder em determinadas circunstâncias e que revelam aspectos da realidade. Consiste em reconhecer que todo projeto de políticas públicas tanto pode conter elementos que sinalizem a transformação da sociedade, como pode esconder em si mesmo condições que sejam incapazes de modificar situações já existentes, e até ajudar na sua manutenção.

Por isso, é de fundamental importância considerar a dinâmica do movimento do capital, seus meandros e articulações, seus antagonismos e complexos processos sociais que com ele se confrontam. Compreender o sentido de uma política pública é entender o significado do projeto social e de Estado como um todo e as suas contradições do momento histórico em questão (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

A educação, enquanto uma política social, para Frigotto, deve ser entendida no plano das determinações e relações sociais no campo de disputa hegemônica, naquilo de que é constituída e constituinte dessas relações, seja na concepção, na organização dos processos, nos conteúdos, na qualificação, na formação inicial e continuada dos professores e, “mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, e nos interesses de classe” (FRIGOTTO, 1996, p. 25).

Partindo da afirmação acima é impossível negar que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão interligados. Dessa forma, uma reforma significativa da educação não se concretiza sem a correspondente transformação do quadro social no qual as “práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e, historicamente, importantes funções de mudanças. Mas, sem um acordo sobre este simples fato, os caminhos se dividem nitidamente” (MÉSZÁROS, 2005, p. 25).

Tendo a realidade histórica concreta nas suas múltiplas determinações, no interior da democracia capitalista e do sistema do capital como pano de fundo para as análises de que a educação, o trabalho docente, a formação continuada dos

professores depende da correlação de forças políticas em jogo no campo de batalha, como bem já apontou Gramsci, no movimento dialético da hegemonia e da contra-hegemonia, nas resistências que se encontram e se fundamentam nos movimentos sociais e políticos.

Movimentos estes que ocorrem dentro e fora da escola e que precisam estar articulados na necessidade e na luta pela educação, no seu sentido mais amplo de formação humana, com a luta principal dos homens na construção de uma sociedade socialista (CARNOY; LEVIN, 1993).

Partindo destas considerações, a presente investigação tem como perspectiva que a produção da pesquisa e do conhecimento crítico deve ser para uma práxis que transforme a realidade existente e que promova a sua superação.

De onde parto

A presente pesquisa é resultado de um longo processo de amadurecimento pessoal, acadêmico e profissional de vinte e cinco anos de magistério e tem como princípio e perspectiva explicitar o posicionamento político-ideológico sobre a compreensão de formação continuada dos professores da educação básica de um distinto do postulado pelas relações “sociometabólicas”, mercantis e “fetichizadas” do capital.

O interesse pelo tema da pesquisa está enredado em uma trajetória de vida concreta, primeiro pela condição de classe de uma família de trabalhadores rurais, de imigrantes de origem italiana e portuguesa semi analfabetos que não mediram esforços para que os três filhos estudassem e não tivessem que abandonar os estudos para ajudar os pais no sustento da família.

Pela trajetória acadêmica, estudante desde os cinco anos na escola pública, nos pequenos municípios do estado do Paraná e do estado de Rondônia, este último em um tempo em que nem a luz elétrica havia chegado por lá, em que os alunos se revezavam em horários alternativos, em turnos chamados intermediários, porque as escolas e as salas de aula não contemplavam a população que migrava do sul do país em busca de trabalho. Pelo início da carreira no magistério, no final dos anos 1980, na educação infantil concomitante com o curso de formação de professores

em nível médio. E, pela possibilidade de escolha de um curso em nível superior de formação de professores no início da década de 1990.

Curso este de Pedagogia, marcado pela defesa incondicional da escola pública, da esfera pública, do direito à educação, em uma Universidade Estadual do Centro-Oeste do Estado do Paraná. Uma formação que se deu com participação dos estudantes no fórum em defesa da escola pública paranaense, nos encontros e nas manifestações dos estudantes na reformulação dos Cursos de Pedagogia, na elaboração do Currículo Básico para rede estadual de ensino, na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos, na participação das discussões e nos enfrentamentos para implantação da gestão democrática e dos conselhos escolares na rede estadual de ensino paranaense, na ampla participação nas discussões do Plano Decenal da Educação em 1993 e na formulação de proposições oriundas da sociedade civil organizada para nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que seria aprovada em 1996. Foram tempos efervescentes, tomados por um movimento nacional de democratização em todos os campos sociais. Nossos professores, até então abafados pela ditadura militar, foram “renascendo das cinzas” e articulando os movimentos sociais e políticos, deram outra configuração à nossa formação.

Mesmo com olhares e práticas conservadores de alguns docentes, uma grande parte se fortalecia na sua própria formação com mestrados e doutorados nos programas de educação da Unicamp, da USP, da UFRJ, da PUC/SP. Muitos desses também faziam parte do quadro de elaboração e implantação das políticas públicas na rede estadual de ensino paranaense que, desde 1982, contaram sucessivamente com governos de oposição ao regime militar. E esses governos nas suas próprias composições, nas suas contradições, na reunião de correntes ideológicas distintas no interior do próprio partido, como já analisado por Cunha (2001), foram governos que somados a outros Estados, como Minas Gerais e São Paulo, tinham pretensões de avançar na implantação de políticas públicas que democratizassem a educação e resgatassem o compromisso político na ação pedagógica.

Formei-me em 1995 e, no mesmo ano, começo a lecionar como professora substituta¹ na rede estadual de ensino paranaense, no Curso de Formação de Professores em nível médio, o Magistério. Nos primeiros meses de trabalho, já pude

¹ Professores que substituíam outros professores num curto período: licenças médicas, prêmios e afastamentos entre outros.

perceber, como os demais colegas, que as promessas de campanha do então governador eleito em 1994 de tornar a escola pública paranaense a escola de excelência² estavam sendo concretizadas. Os grandes e pequenos embates estavam travados.

Esses embates estavam intrinsicamente relacionados com as mudanças sociais e políticas decorrentes dos ajustamentos no padrão de acumulação capitalista, que já se delineavam desde 1960, em nível internacional. Tais transformações ensaiavam a reconfiguração do Estado, especialmente, nos modelos desenvolvidos após as duas grandes guerras mundiais. Os países da América Latina são duramente pressionados a alterar as instituições que constituíram o Estado Nacional Desenvolvimentista. Organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), intervieram decisivamente nas políticas econômicas e sociais de forma a garantir o processo de privatizações de empresas estatais e serviços sociais (HIDALGO; SILVA, 2001).

O Estado-Nacional brasileiro, particularmente na segunda metade da década de 1990, representado pelo então Presidente eleito Fernando Henrique Cardoso, e o estado do Paraná, representado pelo Governador Jaime Lerner, adotam as recomendações e diretrizes desses organismos internacionais a fim de se adequarem às novas determinações políticas e sociais de um modelo de sociedade e de Estado neoliberal.

Uma das marcas do neoliberalismo é a mudança do papel do Estado. O Estado forte, protetor, não tem mais espaço neste novo contexto mundial, globalizado e complexo. O Estado é convocado a ser mais eficiente, mais enxuto, mais desburocratizado. As estratégias neoliberais para salvar o capital incluem a mínima participação do Estado em todos os setores – do econômico ao social – com a privatização das empresas estatais (inclusive a saúde e a educação), a livre circulação de capital internacional e, principalmente, a abertura da economia.

Para Carcanholo (2010) e Antunes (2005), uma das consequências mais dramáticas da política neoliberal é a intensificação da exploração do trabalho, que assume todas as conotações possíveis. Seja, pela flexibilização e precarização das relações de trabalho, seja, pela supressão dos direitos trabalhistas, ou ainda pelas

² Centros de Excelência era o Slogan de campanha e do plano de ação do então candidato ao governo do estado do Paraná Jaime Lerner (1995-2002).

políticas de arrocho fiscal que sequestram os direitos sociais e promovem a recessão e o desemprego.

É a partir desse modelo de sociedade e no bojo da incorporação do Estado neoliberal que, no final de 1996, já residindo na região oeste do estado, começo a sentir na pele o significado da escola “excelência” a partir dos preceitos neoliberais, ao prestar o que deveria ser, em tese, o meu primeiro concurso público para a rede estadual de ensino.

Ao sermos convocados para o Ato que seria a Assinatura do Termo de Posse fomos surpreendidos com a notícia de que apenas os dois primeiros colocados integrariam o quadro próprio do magistério. Os demais aprovados ficariam aguardando, o que me recorde bem, uma oportunidade, a serem chamados nos próximos dois anos. Mas os professores que tinham sido classificados entre os dez primeiros teriam uma “chance”, a conveniência de começar imediatamente a trabalhar de acordo com as demandas dos colégios integrantes do Núcleo Regional de Educação da região oeste.

Da mesma forma que a indignação e a luta de classes são concretas nas suas múltiplas determinações, a necessidade concreta de sobrevivência e de trabalho também o é. Assim, com a ficha funcional de professora celetista (TF57), sou contratada pelo regime temporário, por tempo determinado pelo Serviço Social Autônomo, pela empresa terceirizada Paraná-Educação.

Com todas as condições precarizadas de trabalho, começo a lecionar no Curso de Formação de Professores na zona rural do município de Medianeira e a participar ativamente das reuniões e manifestações junto à associação dos professores em defesa da escola pública, que sofria de todas as formas a tentativa de privatização e a mercantilização da esfera pública em todas as áreas sociais no estado. Da mesma forma e com a mesma intensidade, envolvi-me junto à comunidade local contra as políticas em curso para o fechamento das escolas profissionalizantes no estado³. Foi um tempo histórico que, apesar de curto, comportou mudanças radicais na organização e no funcionamento das escolas que compreendiam o sistema estadual de ensino paranaense, fato que conheci bem de perto, junto ao coletivo dos professores, a partir do ano de 1996.

³ Em 1998, das duzentas escolas que ofertavam a modalidade de cursos profissionalizantes de formação de professores em nível médio no estado, apenas quatorze permaneceram com matrículas, apesar de todas as formas e atrocidades recebidas por parte do governo do estado. São chamadas escolas de resistências.

Foram tempos de incertezas, de ameaças, de restrições, de tensões, de muitas promessas e de intensas mobilizações sociais. Na escola, víamos, vivíamos e resistíamos a todas as tentativas de desmonte e de mercantilização da esfera pública⁴. Diversas estratégias eram utilizadas para que os objetivos neoliberais fossem atingidos. Eram táticas de “persuasão e coerção” simultaneamente. Se a primeira falhasse, a outra entrava em cena. Um exemplo clássico foi o fechamento das escolas profissionalizantes no Estado, já que a recomendação das diretrizes do Banco Mundial (1995) era racionalização de custos, especialmente com os cursos profissionalizantes. Estes deveriam ser atribuídos às iniciativas privadas. Diversas estratégias de persuasão e coerção foram adotadas para garantir a adesão ao Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROEM) ⁵.

As tentativas de convencimento iam desde as promessas de reforma dos edifícios escolares, a informatização das escolas, ampliação de recursos, maior autonomia para as unidades escolares, gestão descentralizada, flexibilidade nos programas e nas grades curriculares, entre outros.

Quando a persuasão não atingia seus objetivos, a repressão e as ameaças se manifestavam imediatamente. As palavras de ordem eram: pressão, intensificação do trabalho, suspensão do repasse das verbas às escolas que não aderissem ao PROEM. Com isso, a comunidade escolar, por vezes, alheia à extensão do Projeto que estava em curso, posicionava-se e votava nas assembleias pela adesão da escola ao Programa e às diretrizes das políticas educacionais orientadoras do governo do estado.

Aliado à suspensão e ao condicionamento do repasse de verbas para a manutenção das escolas, forçando a adesão ao Programa, havia ainda a não autorização pela Secretaria de Educação das matrículas dos alunos nos cursos profissionalizantes; a diminuição do porte das escolas, o que implicava no fechamento de turmas e no aumento do número de alunos em sala de aula; o remanejamento de professores e redução de funcionários, tanto no setor administrativo em nível de direção como na equipe pedagógica, na secretaria da escola, na biblioteca, como nos setores dos serviços gerais com a redução dos

⁴ Essas mesmas premissas se fazem presentes hoje na educação paranaense na atual gestão do estado (2015).

⁵ Os empréstimos ao Banco Mundial, com acordos de contrapartida para implantação do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio, chegaram à soma de U\$ 222 milhões. SAPELLI, Marlene L.S. Políticas Educacionais do Governo Lerner (1995-2002). Cascavel: Igol, 2003.

zeladores e encarregados pela limpeza e conservação do prédio escolar. Tudo isso levava à máxima intensificação do trabalho e da jornada de trabalho e o que Antunes (2005) chamou de instauração de um ciclo cada vez mais perverso de “alienação” do processo de trabalho.

O movimento social em defesa da escola pública era intenso no interior e na capital do Estado. Assembleias com a comunidade escolar, os Atos Públicos, a ocupação no Legislativo, greves de fome, foram algumas das ações na contracorrente. Porém, em meio à pressões, processos administrativos, transferência de professores, corte de ponto, exonerações, ou seja, na correlação de força, o projeto neoliberal de mercantilizar a educação pública foi ganhando espaço, mas nunca, totalmente.

Em 1997, passo a integrar a equipe da secretaria municipal de educação do município de Medianeira. Este município, assim como outros municípios do estado do Paraná, haviam elegido seus governos municipais pelo Partido dos Trabalhadores, em oposição ao governo do estado e ao governo federal, e que, em certa medida, naquele momento, conseguiu estabelecer uma plataforma de ação conjunta com parte dos movimentos sociais do estado que acreditavam ser possível construir um caminho na contracorrente das políticas neoliberais dos governos estaduais e federal.

Neste sentido, concorda-se com as análises de Boron (2010) que para construir alternativas, é necessário articular os sujeitos que constituem o campo popular. Cada vez mais percebo o quanto foi importante participar desse momento histórico na construção de caminhos alternativos no campo das políticas públicas, quanto à educação pública, enquanto tomada de posição e processo histórico e constituinte da minha consciência de classe.

Nosso plano de trabalho consistia no fortalecimento da esfera pública, da esfera dos direitos. No plano das políticas públicas foi implantado o Orçamento Participativo, a exemplo de Porto Alegre, e com ele a priorização e o aumento dos recursos para os setores sociais como a saúde, educação, cultura; fortalecimentos dos movimentos sociais e implantação dos conselhos municipais.

No campo das políticas educacionais podem ser destacadas ações que foram, no meu entendimento, primordiais para que durante os oito anos em que o Partido dos Trabalhadores esteve na gestão desse município se consolidassem como referência nas discussões e implantações de políticas em outras localidades,

em detrimento das diretrizes, das orientações e das determinações das políticas educacionais do governo do estado, apesar do muito enfrentamento político, tentativas do governo do estado de cortes das verbas, dificuldade de aprovação de projetos no legislativo estadual, de muita luta de classes no interior da própria máquina administrativa da prefeitura municipal e dos projetos que estavam em disputa naquele momento no interior de cada unidade escolar.

Enquanto o sistema de ensino paranaense se configurava pela adoção da gestão gerencial participativa, autônoma e descentralizada, na rede municipal buscava-se construir uma gestão democrática na perspectiva que vinha sendo discutida e pautada pelo movimento em defesa da educação desde o início da década de 1980, das quais destaco: (a) plano de cargos e salários; (b) realização de concursos públicos e gradativa substituição dos trabalhadores temporários e terceirizados por quadros efetivos de funcionários públicos; (c) a inclusão dos professores da educação infantil no plano de cargos e salários, tendo em vista que a Lei do Fundef não contemplava o pagamento dos mesmos; (d) aumento dos recursos orçamentários do município para áreas da cultura, educação e saúde. Esse movimento representava a contracorrente do projeto hegemônico efetivado pelo governo estadual e federal.

A retomada dos princípios da gestão democrática, em detrimento da gestão gerencial, foi um dos pontos fortes de consolidação de uma política que tinha como horizonte o fortalecimento da esfera dos direitos.

A implantação da eleição direta de diretores que, até então, eram cargos de confiança indicados pelo secretário de educação, com aval do prefeito municipal e dos vereadores a ele coligados, era uma das reivindicações antigas dos trabalhadores da educação da rede municipal. Talvez tenha sido um dos enfrentamentos políticos mais difíceis no ano de 1997, uma vez que representava a ruptura de um modelo de gestão ancorado nos ranços do velho coronelismo, da troca de favores e da troca de votos por cargos de confiança. Esse fato resultou na troca do quadro dos diretores nomeados por diretores eleitos.

Com a eleição dos diretores outros espaços de democratização escolar foram sendo dilatados. Como exemplos, se pode mencionar: (a) o conselho de classe participativo, com a participação direta dos pais nos assuntos político-pedagógico da

escola; (b) a construção coletiva do projeto político-pedagógico⁶ dentro da perspectiva do materialismo histórico dialético e tendo o trabalho enquanto princípio educativo, no qual estavam fundamentadas a concepção de homem, de sociedade, educação e trabalho, bem como a formação permanente de toda a comunidade escolar, a organização do currículo e do planejamento escolar e a organização do tempo e das atividades escolares⁷.

A formação permanente, inicial e continuada enquanto política pública era um eixo de vital importância para a agenda e ação de uma alternativa educacional que tinha como princípio orientador a formação humana, em detrimento da formação de recursos humanos.

Enquanto no plano estadual e em algumas prefeituras municipais, por meio dos seus dirigentes, foi adotada e incentivada a certificação de professores com formação em institutos privados, à distância e por teleconferências, outros dirigentes municipais buscavam uma formação inicial para o seu quadro de professores junto à Universidade Pública⁸, com os cursos de Licenciatura, mobilizando e exigindo do governo estadual a expansão de turmas e a implantação de novos Cursos de Licenciatura com projetos político-pedagógicos⁹ formulados na perspectiva de formação politécnica, unitária e omnilateral.

Da mesma forma, enquanto muitos secretários de educação, aliados à gestão gerencial do governo do estado, intensificavam a formação continuada via Universidade do Professor, outros faziam o enfrentamento e construíam junto à

⁶ Aprovação do Projeto Político-Pedagógico pelo Núcleo Regional de Educação perdurou por dois anos, por não conter as palavras mágicas determinadas pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) dentro de um ideário neoliberal, de qualidade total, de Estado mínimo, como: Proposta Pedagógica, competências e habilidades, adoção da cartilha dos Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outros. Ao final da queda de braço, conseguimos aprovar os projetos ao final do ano de 1999.

⁷ O tempo escolar começa a ser pensado tendo a realidade dos pais trabalhadores. Um exemplo foi a implantação do calendário de formação permanente com os pais, de reuniões pedagógicas e conselhos de classe a partir de alternativas de dias e horários, para que o direito dos pais fossem garantidos na participação da vida escolar do seus filhos. A implantação do contra turno nas escolas e atividades culturais e esportivas organizadas pela secretaria da cultura e do esporte, com transporte específico da escola até os respectivos locais de atividades.

⁸ No ano de 1998, ocorreu a minha primeira aproximação com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná por essa via e por essas discussões. Em 2002, passo a integrar o quadro dos docentes da primeira turma de expansão do Curso de Pedagogia na cidade de Foz do Iguaçu.

⁹ Os debates, a participação, os enfrentamentos, as propostas e os Municípios que fizeram parte desta construção estão registrados no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1998).

Associação Educacional do Oeste do Paraná (Assoeste) e à Universidade Pública o *locus* de formação continuada para o quadro dos seus professores municipais. Especificamente, a Assoeste¹⁰ tinha uma agenda de trabalho mensal com todos os professores da rede municipal, por área do conhecimento e por série escolar.

A rede municipal, na qual trabalhei entre os anos de 1997 a 2000, além das duas frentes de formação inicial e continuada acima referidas, mantinha uma agenda de formação continuada permanente de professores e funcionários no interior da rede municipal e em cada unidade escolar.

Ao início de cada ano letivo, realizava-se o planejamento coletivo com todos os trabalhadores da educação da rede de ensino (funcionários das escolas, professores, diretores, equipe pedagógica, equipe da secretaria municipal). Era um momento de avaliação do trabalho desenvolvido, com levantamento das principais necessidades da comunidade escolar como um todo e de formulação da pauta de trabalho e de reivindicações a serem disputadas nos momentos seguintes.

Naquela oportunidade, que se repetia no meio do ano letivo, também era realizado o planejamento político-pedagógico por séries escolares com a presença de todos os professores¹¹. Da mesma forma, eram elencados os assuntos que seriam tratados no curso de formação com assessoria externa da Assoeste e a Universidade e assuntos que seriam pauta de discussão e de estudo junto à secretaria municipal e nas unidades escolares.

Ainda, semanalmente, todos os professores e funcionários da rede municipal, reuniam-se duas horas por turno de trabalho, dentro da jornada e carga horária de trabalho nas suas unidades escolares para estudos sistemáticos, planejamento das suas atividades ou ainda para atividades de cunho político-pedagógico com os pais e alunos.

Dessa práxis de formação continuada permanente resultou uma proposta de política de formação ampliada com a participação das redes municipal, estadual,

¹⁰ Assoeste estava localizada na cidade de Cascavel. Os Municípios por meio das suas secretarias municipais mantinham essa associação com verbas destinadas à formação continuada dos professores das redes municipais. Fundada em 1980, como forma de continuação do Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil – Paraguai – Uruguai – MEC/OEA, pela mobilização dos prefeitos, das Universidades Públicas, dos professores. Em 1995, a ASSOESTE já contava com 45 municípios associados. Finalizou suas atividades em 2002. (PAULO RENATO VERGUTZ, 2006. Um pouco da História da Assoeste).

¹¹ Incluindo também os diretores e pedagogos das escolas, equipe da secretaria e secretário da educação, que participava de todas as discussões nos grupos de trabalho.

particular e o ensino superior de toda a região, o que culminou na realização, em 1997, do I Encontro de Educação.

Naquele momento, o centro do debate girava em torno dos grandes temas que estavam postos na agenda política do cenário internacional, federal e estadual, entre os quais o neoliberalismo, a globalização, a mudança do papel do Estado. Grandes nomes que defendem um projeto de sociedade, de educação e de formação humana dentro da perspectiva da emancipação humana contribuíram com esse momento, sem dúvida, fundamental no fortalecimento de uma concepção de educação de formação humana em detrimento da formação mercadológica.

Pensar numa política pública de formação inicial e continuada, naquele momento específico, só foi possível dentro de uma administração pública que tinha como horizonte o fortalecimento da esfera pública e o enfrentamento das políticas neoliberais em curso.

Entretanto, nenhum esforço pedagógico pode, por si só, na nossa sociedade capitalista, instaurar a igualdade e consolidar a democracia. “Da mesma forma, pode-se dizer que nenhuma das reivindicações fundamentais dos trabalhadores pode triunfar no capitalismo” (SNYDERS, 2005, p. 101).

Desse modo, posso apontar que o Projeto que se tinha, não foi fácil implantar, muito menos consolidar. Foram tempos em que a administração municipal, de um lado, avançava na defesa da esfera pública e na dilatação dos direitos, por outro, o orçamento tinha um refluxo com perda dos royalties da Usina Hidrelétrica de Itaipu e a queda na arrecadação dos impostos frente à crise que o país atravessava no final dos anos 1990, aliado à queda de braço com o governo do estado que dificultava de todas as formas o repasse de verbas ao município, fatores que levaram ao atraso na folha de pagamento de até três meses ao funcionalismo público, o que dificultava, e muito, a consolidação de um projeto alternativo.

Todavia, na esfera pública, nas políticas públicas, na educação pública e na escola pública, os êxitos parciais são condições revolucionárias e, por isso, um lugar de luta em que se confrontam os contraditórios (SNYDERS, 2005).

Nesse sentido, lutar para dispor professores formados, lutar para desmistificar as matérias transmitidas e lutar para dilatar os espaços hegemônicos pode parecer pouco diante de um projeto societário de emancipação humana, porém, é necessário e inegociável, especialmente quando, no ano de 2000, retorno à rede estadual de ensino em decorrência da mudança de minha família para o Município

de Foz do Iguaçu, voltando eu a integrar o quadro funcional de pedagoga-celetista,¹² e sou recebida pela diretora da escola vestida com uma camiseta amigos da escola, escola empresa, sou colocada de frente com a face mais dura da lógica perversa, mercantilizada que tomou conta da esfera pública no Estado do Paraná, em todos os campos sociais.

No ano 2000, solicito junto ao Núcleo Regional de Educação remoção para uma das escolas chamadas “de resistência” que permaneceram ofertando cursos profissionalizantes em nível médio de formação de professores. Foi um reencontro com sujeitos que não perderam o rumo da história e continuavam lutando e buscando alternativas de formação dos professores e da sua própria formação continuada,¹³ paralelas às orientações e diretrizes oriundas da Secretaria de Estado, mesmo sendo persuadidos com ameaças de demissões, de exonerações e, principalmente, por toda a forma de discriminação perante aos demais colégios, que ia desde a distribuição dos recursos financeiros, até a manutenção da escola que foi abandonada a sua própria sorte, à falta de funcionários e de distribuição de merenda e materiais didáticos aos alunos do ensino médio.

Os trabalhadores da educação do referido colégio buscavam, junto à Universidade Estadual local, à Universidade Federal do Paraná, ao Conselho Estadual de Educação, ao Fórum em Defesa da Escola Pública e ao conselho escolar¹⁴ da própria unidade, apoio às questões de cunho pedagógico e jurídico para continuar ofertando matrículas e para formação continuada dos professores.

Nesse período, estreito a aproximação com o colegiado do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Câmpus de Foz do Iguaçu, que iniciou sua primeira turma no ano de 2000, a partir do embate com o governo do estado e com as reivindicações dos municípios como explicitado anteriormente, e que buscavam construir caminhos alternativos no próprio seio do estado.

¹² O governo Lerner, durante seus oito anos de gestão, não autorizou concursos públicos.

¹³ Organizando Fóruns de discussão; Seminários de Educação com apoio das Universidades do Estado e participando dos Encontros Político-Pedagógicos com os demais colégios estaduais e municipais da região. O Seminário da Educação da escola referida encontra-se na sua décima quinta edição ininterruptamente.

¹⁴ Foi justamente a força política deliberativa que o conselho escola tinha à época que me mobilizou a pesquisar no Curso de Mestrado em Educação na linha de Política e Gestão da Educação, “Os Conselhos Escolares e o Processo de Democratização: história, avanços e limitações” (UFPR, 2006).

O governo do estado, marcado pela adoção de políticas neoliberais em todos os níveis de ensino, não autorizava a expansão de cursos e muito menos autorizava concursos públicos.

O colegiado de Pedagogia da Unioeste de Foz do Iguaçu é um grupo com características muito semelhantes aos colegiados de Pedagogia dos demais Campi da Universidade, que construíram seus projetos político-pedagógicos a partir do referencial teórico marxista e, fundamentalmente, a partir da realidade concreta da Região Oeste e Sudoeste do Paraná. Este Curso, especificamente, foi pensado tendo um “espectro” bem definido: os cursos de formação à distância e proliferação das faculdades em cada esquina da cidade e da região frente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabelecia um prazo de dez anos para que todos professores fossem formados em nível superior e a necessidade advinda dos professores das redes municipais de contrapor-se à compra de certificados por algumas secretarias de educação do Paraná. Um verdadeiro comércio da educação! É por essas razões e por esses caminhos que sou mobilizada, que me faz pensar de que conformismo eu sou conformada, de que conformismo eu não quero me conformar, ao mesmo tempo me orienta a pesquisar sobre as políticas de formação continuada na rede estadual de ensino paranaense, escopo desta pesquisa que ora apresento.

Para tanto, foi necessário investigar quais projetos e quais concepções de mundo e de formação humana estiveram em disputa num determinado tempo histórico do qual participei e no qual construí minha práxis pessoal e coletiva na educação pública, organicamente vinculada à formação inicial e continuada dos professores da rede pública de ensino no Estado do Paraná.

Parte-se do princípio de que a formação do professor, inicial ou continuada, enquanto formação humana, não pode estar desvinculada do projeto societário e da dimensão ontológica da educação.

Neste sentido, pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória é restabelecer os vínculos entre educação e trabalho. É se ter como princípio, e como horizonte, que os processos educativos podem ser práticas sociais mediadoras e constituintes da sociedade em que vivemos e, portanto, não sendo práticas sociais neutras, podem ser instrumentos de crítica às relações sociais vigentes. Tal perspectiva condena as mentalidades fatalistas que se conformam com a ideia de

que não existem alternativas à globalização capitalista e ao determinismo neoliberal (FRIGOTTO, 2010).

Partindo desse pressuposto, é necessário, mesmo no limite de uma sociedade dividida em classes, pensar numa outra possibilidade de formação continuada dos professores, a qual se contraponha à formação precarizada, fragmentada, que se intensificou após aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996.

Concorda-se com Sader (2011) quanto à necessidade de afirmar direitos na sociedade capitalista, quanto à urgente e inegociável perspectiva de desmercantilizar, de dilatar e de levar a democratização para o próprio seio do Estado. No campo da educação, “trata-se de construir um pensamento educacional contra-hegemônico combatendo a internalização e a consciência de subordinação aos valores mercantis mediante uma teoria e uma práxis educativa emancipadora” (FRIGOTTO, 2008).

Pensar o sentido e a necessidade do fortalecimento da esfera pública no campo da educação provocou algumas inquietações sobre o tema: a quem serve a formação continuada dos professores? Por que, em determinados momentos da história da educação brasileira, a formação dos professores aparece como uma necessidade crucial para o pleno desenvolvimento educacional dentro de um projeto social e de Estado? Que respostas essas políticas públicas dão a um determinado problema? Qual o sentido que ela representa em um contexto social, político e econômico? Que tipo de homem, dotado de qual particularidade, deve ser formado para que o próprio sistema sociometabólico do capital continue a funcionar? Que outras possibilidades se apresentam para o campo da educação, para a formação inicial e continuada do professor, ou podem ser construídas para fortalecer a esfera pública e afirmar direitos em detrimento da esfera mercantil que coloca a educação como relações mercadológicas? Que outras possibilidades se apresentaram para a formação do professor e que podem ser colocadas no horizonte enquanto perspectiva de luta e formação humana?

Responder a todas essas questões não parece uma tarefa fácil, nem imediata, pois quando se é sujeito do processo histórico estudado - sujeitos da história (VÁSQUEZ, 1977), apreender as relações na sua profundidade e no seu movimento, no quadro mais amplo das relações sociais, para além do indivíduo e da experiência vivida, ao mesmo tempo em que essa experiência lhe constitui enquanto

sujeito, enquanto pessoa, enquanto professora, é complexo. É o lastro, é a base, que ficou de todos os embates vividos; ganhos e perdas; vitórias e derrotas. E, escrever sobre isso foi um grande desafio.

No limite dessa contribuição, proponho-me, usando a reflexão de Martins (2004), compreender de onde partir, de onde pensar, de onde concretamente podem-se abstrair pequenas mudanças que fustigam a ordem, bem como as múltiplas determinações que são constituintes e constituem a minha defesa e o meu compromisso com a educação pública.

Para analisar a referida proposta para além da forma na qual ela se apresenta, e compreender a essência para além das aparências, no movimento dialético que dissolve o mundo fetichizado da aparência para atingir a realidade (KOSIK, 2011), o estudo tem a abordagem teórico-metodológica do materialista histórico dialético, que considera as múltiplas determinações dos fenômenos sempre como expressão, em última instância, da apropriação privada da riqueza humana e dos mecanismos de poder, no entendimento de que a perspectiva de sociedade, de homem, de formação humana, de formação continuada pelo qual se luta, se contrapõe à separação entre capital e trabalho e a mercantilização da educação.

Segundo Frigotto (2001), ao afirmar o materialismo histórico dialético como um instrumento mais radical na análise das relações sociais capitalistas, não se está caindo na postura ingênua de negar outros referenciais críticos. Mas, como já apontou Marx, “a ciência burguesa” mediada pela ideologia que naturaliza as relações capitalistas, centraliza-se no entendimento das suas funções e disfunções internas e ignora o que, historicamente, a produz.

Neste sentido,

“A ciência burguesa percebe os problemas concretos, como o da desigualdade nos diferentes âmbitos humano-sociais, inerentes à forma capitalista, como mera disfunção, e acaba atacando as consequências e não suas determinações” (FRIGOTTO, 2001, p. 05).

Assim, este estudo parte do pressuposto de que o materialismo histórico dialético não é o único método capaz de fazer crítica à realidade, mas do princípio de que é o único que olha para o real na perspectiva de superação. Para tanto, a Tese é uma pesquisa de caráter social, de cunho bibliográfico, documental e de campo, cujo objeto de estudo é a análise das políticas públicas no campo da

educação de formação continuada dos professores, materializada no Programa de Desenvolvimento Educacional de Formação Continuada dos Professores da rede estadual de ensino no Paraná, cuja intenção central da investigação tem a pretensão de não se “limitar a interpretar a realidade” mais concretamente inferir nela.

A Pesquisa

A presente pesquisa nasce da necessidade de investigar, analisar e compreender as políticas públicas educacionais de formação continuada dos professores da rede pública estadual de ensino paranaense, materializada no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) entre os anos de 2003 a 2010.

Este Programa se apresenta como uma política de formação continuada inovadora aos professores, elaborado como um conjunto de atividades organicamente articuladas, definidas a partir das necessidades da Educação Básica, e que busca, no Ensino Superior¹⁵, a contribuição solidária e compatível com o nível de qualidade desejado para a educação pública no Estado do Paraná. O objetivo do programa é criar novas condições de Formação Continuada em Rede, para que os saberes, produzidos histórica e socialmente, por meio de estudo e pesquisa, ganhem capilaridade em todas as escolas públicas do estado (PARANÁ, 2007).

De acordo com o relatório de ações¹⁶ publicado em novembro de 2010, o Programa é uma referência no cenário educacional brasileiro, enquanto uma Política Educacional Pública que se consolidou ao longo do processo de sua implementação, transformando se em Política de Estado, com a aprovação da Lei 130/2010, deixando de ser somente uma política de governo.

Na avaliação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (PARANÁ, 2010) o diferencial do PDE na rede estadual de ensino paranaense é a possibilidade da continuidade de uma política pública, tendo em vista que, tradicionalmente as políticas educacionais tem se pautado pela descontinuidade em seus programas e

¹⁵ Universidades Estaduais (UEM, UEL, UEPG, UNICENTRO, UNIOESTE EMBAP, FAFIPAR, FELCICAM, FAFIUUV, UNENP; FAP; FAFIPA), a Universidade Federal do Paraná e a Universidade Federal Tecnológica do Paraná.

¹⁶ Estado do Paraná. SEED. Relatório de Ações PDE – 2006-2010. In: www.pde.pr.gov.br.

ações, a partir de mudanças de gestão de governos. E, também, pela abrangência de formação continuada em rede, pela previsão de tempo livre para estudos de forma presencial, no *lócus* das Universidades públicas do estado, e em rede por mídias interativas e pela organização do Programa em três eixos articulados: (I) Atividades de Integração teóricas-práticas que compreende: o projeto de integração pedagógica na escola; produção didático-pedagógica, implementação do projeto de intervenção na escola, grupos de apoio à implementação na escola e encontros nas IES; (II) Atividades de Aprofundamento Teórico que abrange: seminários, encontros de Área, inserções acadêmicas, teleconferências; (III) Atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico que envolve: grupos de trabalho em rede (GTR), formação tecnológica (EAD), sistema de acompanhamento e integração em Rede (SACIR).

De acordo com os dados divulgados pela secretaria de estado da educação em 2010, o número de professores que já passaram pelo Programa desde a sua implantação em 2007 e que ascenderam no plano de carreira ao nível de Professor PDE em 2010 foi de aproximadamente 3600 professores. Na organização de capacitação¹⁷ em serviço o número chega a 44 mil professores atendidos durante o período de 2007 a 2010.

Uma avaliação¹⁸ encomendada pela SEED foi realizada durante os anos de 2009 e 2010 com alguns professores participantes do Programa, docentes das Universidades, diretores das escolas estaduais, nos quais qualificam o Programa desenvolvido como um marco na história das políticas educacionais paranaense no que trata de formação continuada aos professores (PARANÁ, 2010).

Um dos pontos levantado nesta avaliação são os trabalhos apresentados no “Concurso Professores do Brasil” (MEC, 2009) em que os professores da rede estadual de ensino paranaense tiveram o maior número de trabalhos premiados na categoria enfrentamento de desafios na educação básica. O ministro da educação à época, Fernando Haddad, destacou que o prêmio é o reconhecimento “a quem trabalha com afinco, de quem se dedica às crianças e aos jovens” e que, o “estado do Paraná tem se destacado neste trabalho” (BRASIL, 2009).

¹⁷ Capacitação: seminários, palestras, cursos de curta duração, mídias interativas, grupos de estudos.

¹⁸ Relatório de ações do PDE 2010. Anexos.

Parte-se do entendimento de que, findado o mandato de oito anos do Governo (gestão 2003 a 2010) no Estado do Paraná, há necessidade de fazer uma análise crítica das políticas públicas implantadas nesta gestão, especialmente ao que trata da educação paranaense e, mais especificamente, no que se refere à políticas de formação continuada dos professores da rede estadual de ensino, uma vez que o referido governo se intitulava uma antítese às políticas implantadas no governo anterior (gestão 1995-2002); Governo esse claramente vinculado a um projeto neoliberal.

As questões centrais que orientam a presente pesquisa e de problematização da formação continuada dos professores e, mais amplamente, a formação humana: ***é possível construir na esfera pública, nas políticas públicas, um programa institucional de formação continuada dos professores que interessa a classe trabalhadora? Esse programa acolhe as reivindicações, proposições históricas dos trabalhadores da educação básica da rede pública de ensino paranaense? Quais os impactos que esse programa promoveu no chão da escola pública, no trabalho docente, na carreira e valorização do professor?***

A intenção da pesquisa foi analisar o princípio educativo que fundamentou o programa de desenvolvimento educacional de formação continuada dos professores da rede estadual de ensino paranaense. Buscou-se compreender se os processos educativos e formativos constituídos e constituintes das relações sociais apresentados pelo programa de desenvolvimento educacional passam por uma ressignificação no campo das concepções e das políticas públicas - estreitando-se a compreensão do educativo, do formativo e da qualificação, vinculados apenas ao mundo do trabalho, a agregação de valor ao currículo, ao nicho do mercado – ou em que medida estava articulado à dimensão ontológica do trabalho e da formação humana. Outro objetivo de investigação foi analisar os impactos que o Programa de Desenvolvimento Educacional provocou no chão da escola pública, na formação humana, no trabalho docente e na socialização do conhecimento entre os professores e os alunos.

Nessa perspectiva, buscou-se resgatar a categoria trabalho enquanto ontologia do ser social na obra de Georg Luckas para fundamentar a investigação, análise e a compreensão da Política Pública de Formação Continuada - PDE- no Paraná.

A partir desse marco teórico-metodológico, a presente investigação está organizada em quatro capítulos.

No Primeiro Capítulo **“Formação Humana, trabalho docente e formação continuada do professor - o caso do PDE**, procurou-se explicitar os pilares, a concepção e as categorias que fundamentam o Programa de Desenvolvimento Educacional de Formação Continuada dos professores, bem como, os Elementos Constitutivos da Educação, do Trabalho Docente e da Formação Continuada na Perspectiva Histórico-Ontológica de Formação Humana apresentada na Proposta Pedagógica do PDE.

Ao mesmo tempo, apresenta-se, mesmo que brevemente, uma contextualização histórica das Políticas Públicas para e por formação continuada dos professores no contexto do desenvolvimento brasileiro. Procura-se explicitar a conjuntura política, econômica e social que suscitou as demandas de formação continuada dos professores atrelados às orientações dos organismos internacionais e às necessidades de treinamento dos chamados “suportes humanos” em pleno desenvolvimento industrial brasileiro, após o golpe militar em 1964, e que, em certa medida, vai ter desdobramentos nas Reformas da Legislação Educacional no Brasil nas décadas de 1970 a 1990, com a Lei Federal nº. 569271 e com a Constituição Federal de 1988.

Pretendeu-se também evidenciar que com a adoção do Estado neoliberal, a reestruturação produtiva e a mudança do mundo do trabalho, vinculados às diretrizes internacionais do Banco Mundial dão novos contornos às demandas por formação continuada dos professores, materializadas na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Ao mesmo tempo, procura-se explicitar os projetos societários em disputa e as proposições dos trabalhadores em educação por formação continuada dos professores, no debate contra-hegemônico e na luta de classes, especialmente representados pelo Fórum em Defesa da Escola Pública.

As análises estão fundamentadas nos marcos da legislação brasileira, nos documentos oriundos dos organismos internacionais, como a CEPAL (1962) e Banco Mundial (1995), na análise de manuais didáticos da década de 1970 e nos autores que discutem na perspectiva crítica esta temática, dos quais destacam-se: Florestan Fernandes; Carnoy, Cunha, Saviani, Frigotto, Arelaro, Brezezinski, Ribeiro, Gonh, Kuenzer, Oliveira, Romanelli, Bruno, Mancebo. Entender esse processo no

âmbito nacional parece ser fundamental para compreender as mediações e adoções dessas orientações e diretrizes no estado do Paraná.

O Segundo Capítulo, intitulado **Que Estado para Qual Formação?** Apresenta-se uma compreensão do Estado Capitalista neoliberal, a natureza e os princípios que o fundamentam. A perspectiva é examinar a natureza da educação pública entre os diferentes interesses de classe na sociedade e no Estado capitalista neoliberal e como a Formação Humana pode estar subordinada aos princípios e à natureza do Estado capitalista neoliberal. As análises se fundamentam na revisão de literatura de autores como: Poulantzas, Carnoy; Mészáros, Harvey, Sader, Coutinho, Ianni, Frigotto, Antunes, Paulani, Neves, Gentilli, Reis, Torres, Carcanholo, Shiroma, Nogueira, Oliveira.

Nesse mesmo capítulo são apresentadas as Políticas de Formação Continuada na Rede Estadual de Ensino Paranaense na década de 1990. O objetivo central de trazer essa revisão de bibliografia foi na intenção de compreender as relações entre o Estado neoliberal e diretrizes das políticas públicas para a educação, especialmente, para formação continuada, que passa a ser denominada de treinamento, formação em serviço, reciclagem. Infere-se que essa mudança de nomenclatura não se trata apenas de modismos, mas fundamentalmente da concepção de homem que se quer formar ou reformar na sociedade capitalista. Para tanto, busca-se tornar claro o princípio educativo que fundamenta a formação continuada dos professores da rede básica de ensino nesta gestão de governo via Universidade do Professor, e a tentativa de formatação do professor por dentro do ideário neoliberal. As análises fundamentam-se nas pesquisas realizadas e já sistematizadas no Estado do Paraná entre os anos de 1995-2002, com destaque: Hidalgo, Fioreli Silva, Rech, Lima, Gonçalves, Tavares.

Ainda, no segundo capítulo, evidencia-se a crise hegemônica ao modelo neoliberal em escala mundial. As análises realizadas por Sader (2009) nos possibilitaram apreender esse novo contorno conjuntural e os impactos das transformações do Estado capitalista neoliberal na América Latina. A partir desse quadro procura-se expressar, breve panorama, como se estabeleceu no Brasil essa crise hegemônica ao modelo neoliberal e quais os seus possíveis reflexos nas políticas públicas no Brasil e, especialmente, no estado do Paraná, enquanto perspectivas objetivas para formação continuada do professor.

As questões orientadoras do terceiro capítulo **O Programa de desenvolvimento Educacional no Paraná**, estão voltadas para investigar a lógica pública, o princípio educativo que orientam a implantação, sistematização e materialização desse programa de formação continuada aos quase sessenta mil professores da rede estadual de ensino. Da mesma forma, qual o desafio Institucional de acolher as reivindicações e proposições históricas dos trabalhadores da educação por formação continuada numa perspectiva de formação humana dentro de um sistema capitalista. Ainda, conhecer os desafios e articulações entre a educação básica e o ensino superior, um dos pilares do programa de governo nas duas gestões 2003 - 2006/ 2007 - 2010.

Neste capítulo, analisaram-se os documentos orientadores do Programa, as Leis estaduais 103/ 2004 e 130/ 2010, bem como, entrevistas realizadas na modalidade de pesquisa de campo realizada entre os anos de 2013 - 2014 com: (a) dois (02) representantes do Sindicato Estadual da APP- Sindicato que estiveram à frente das negociações e da implantação do Programa de Desenvolvimento Educacional (2003 - 2010); (b) a Coordenação Geral do Programa de Desenvolvimento Educacional da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) à época da elaboração e sistematização do Programa no interior da Universidade (2003 - 2010); a superintendente da Secretaria do Estado da Educação do Paraná (2003 - 2007) e Secretaria da Educação do Estado do Paraná (2008 - 2010); (APÊNDICE A), e ainda com os questionários na modalidade de pesquisa de campo realizados com os docentes da Universidade do Oeste do Paraná que participaram do referido Programa de Formação Continuada dos Professores da rede básica de ensino entre os anos de 2007 - 2010 como orientadores ou e, docentes dos cursos gerais/específicos.

Dos 32 questionário distribuídos por meio eletrônico foram respondido por 12 docentes das áreas do conhecimento: pedagogia, matemática, português, ciências, biologia (APÊNDICE B).

O Quarto Capítulo **“Impactos do Programa de Desenvolvimento Educacional no trabalho docente e na valorização da carreira e do professor da rede estadual”** teve como perspectiva investigar e analisar os possíveis impactos que o Programa de Desenvolvimento Educacional, no conjunto dos elementos, nas Leis, nos decretos, na proposta pedagógica, nas reivindicações da categoria dos

trabalhadores da educação, e pelas respostas dos professores que participaram dessa pesquisa.

Para tanto se elaborou um questionário semiestruturado de natureza qualitativa, direcionado aos professores que participaram do referido Programa durante os anos de 2007 - 2010. Dos cinquenta e quatro questionários distribuídos por meio eletrônico¹⁹ aos professores da rede estadual nas regiões oeste e sudoeste do estado (abrangência da Unioeste) que terminaram a sua formação entre os anos de 2009 a 2010, obteve-se respostas de 32 questionários dos quais foram utilizados 27 questionários (APÊNDICE B).

Este capítulo foi organizado a partir das questões direcionadas aos professores da rede e organizados em subitens (a) Tempo e Espaço de Formação buscou-se conhecer melhor esse professor que participou do Programa, tempo de egresso na carreira, sua formação inicial e continuada e ainda, o tempo e espaço organizado a partir dos pressupostos apresentados pelo Programa para Formação Continuada do professor durante os dois anos de duração do curso.

No segundo bloco *“Carreira, Valorização e Formação Continuada: implicações no Trabalho docente”* examinam-se a partir da leitura dos professores os fundamentos político-pedagógicos e os seus desdobramentos nos cursos ministrados pela IES (geral e específico) e a organização do grupo de trabalho em rede do Programa, o seu processo de formação continuada e a relação com sua práxis pedagógica e os possíveis desdobramentos no coletivo da escola e no seu trabalho docente.

No terceiro bloco *“O Pós-PDE, a Integração Escola Universidade, e as possibilidades de consolidação de uma Política Pública de Formação Continuada”* análise de como se deu a relação entre escola e a universidade, entre orientadores e orientados, entre forma e conteúdo. No Pós-PDE as referências dos professores ao Programa e ao seu próprio processo de formação.

A intenção foi compreender a partir da formação do sujeito (professor PDE) em que medida os pressupostos e os objetivos anunciados foram objetivados nas relações sociais, no trabalho docente, na socialização do conhecimento e no redimensionamento das práticas coletivas, na articulação entre os dois níveis de

¹⁹ Levantamento dos e-mails dos professores realizados nos NRE da Região Oeste e Sudoeste do Estado.

ensino e na acolhida das reivindicações históricas dos trabalhadores da educação do Paraná.

As respostas obtidas junto aos professores foi analisada à luz das contribuições marxistas, das obra de: Karel Kosik “Dialética do Concreto (1963); Adolfo Sánchez Vázquez “Filosofia da Práxis” (1977); e Paulo Freire “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica” (1996), no entendimento que a categoria da Práxis enquanto uma atividade intencional, necessariamente humana possibilita ampliar a compreensão da organização político-pedagógico dos princípios que fundamentam a perspectiva de formação continuada em rede do programa de desenvolvimento educacional.

Tais procedimentos teórico-metodológicos de pesquisa se justificam, na medida em que é na realidade concreta que se apresenta “o elemento constitutivo do trabalho, a objetividade” (KOSIK, 2011), as contradições, as tensões, os limites e as possibilidades de superação enquanto uma política permanente de formação continuada, que não se esgota com aprovação de leis e decretos e, tampouco, em uma determinada gestão de governo.

Para finalizar, por se tratar de um trabalho sempre em condições de aprimoramentos e que demanda ainda muito estudo, são apresentadas as conclusões que nesse momento é possível sinalizar, bem como os anexos e a bibliografia utilizada.

1 FORMAÇÃO HUMANA E FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR: O CASO PDE NO PARANÁ

Um dos objetivos da presente tese foi analisar a concepção e o princípio educativo que fundamenta a Proposta Pedagógica do Programa de Desenvolvimento Educacional de Formação Continuada dos professores da rede estadual de ensino paranaense.

De acordo com tal proposta a “concepção de conhecimento proposta pelo Programa norteia-se pelo princípio ontológico do trabalho embasado na obra do filósofo húngaro marxista Gyorgy Bernhard Lukács Von Szegedin (1885-1971) *Ontologia do Ser Social*” (BRASIL, 2007, 17).

A contribuição desse pensador, especialmente, nos fundamentos das categorias do trabalho como ontologia do ser social, fornecem eixos norteadores para compreensão de que a educação, o trabalho docente e a formação do professor enquanto práxis, uma atividade humana, estão objetivamente enraizadas nessas categorias.

De acordo com Tonet (2011) vários são os esforços que estão sendo produzidos por estudiosos para uma aproximação e compreensão da *Ontologia do Ser Social*. Entre eles destaca-se: István Mészáros, Ricardo Antunes, José Paulo Netto, Sérgio Lessa, entre outros.

É com bases nesses autores e no próprio Lukács que se pretende compreender a perspectiva do trabalho e da formação continuada dos professores explicitados contido nas diretrizes da Proposta Pedagógica do PDE/PR (2007-2010).

Assim, para se compreender as bases filosóficas e o princípio educativo que se encontra fundamentado no PDE de formação continuada do professor da rede estadual de ensino, é preciso, mesmo que brevemente, conhecer a perspectiva do princípio ontológico do trabalho de Lukács e a expectativa de formação que a SEED, por meio desse Programa, pretendia alcançar.

De acordo como próprio Lukács (2013) para expor em termos ontológicos as categorias do ser social, seu desenvolvimento a partir das formas de ser precedentes, sua articulação com essa, sua fundamentação nelas, sua distinção em relação a elas, é preciso começar uma tentativa com a análise do trabalho, sem com isso esquecer que qualquer estágio do ser, no seu conjunto tem caráter complexo e

que as categorias, “até as mais centrais e determinantes”, só podem ser apreendidas “no interior e a partir da sua constituição mais global do nível de ser de que se trata” (LUCKÁCS, 2013, p. 41).

Para essa compreensão explícita, nenhuma das categorias pode ser analisada isoladamente, mas, compreendido na sua totalidade real, especialmente ao que se refere ao ser social e o desenvolvimento do ser social – do afastamento da barreira natural – ele está revestido do caráter histórico do ser social.

A enunciada categoria ontológica central do trabalho na obra de Lukács trata de como o trabalho está no centro da humanização do homem.

Em primeiro lugar argumenta Lessa (2007), esse caráter histórico do ser social na tese de Lukács demonstra que a humanidade (ou, como prefere o "gênero humano") é um processo histórico no qual os atos singulares dos indivíduos se sintetizam em tendências históricas universais as quais, por sua vez, retroagem sobre a situação histórica em que vivem os indivíduos, articulando desse modo, em uma rica, contraditória e sempre dinâmica inter-relação dos atos individuais com as tendências mais gerais do desenvolvimento humano.

A partir da leitura de Marx, proposta por Lukács, pode-se observar a emergência do trabalho, compreendido enquanto práxis social humana, como categoria precípua e central da análise materialista-histórica. O trabalho aparece aqui como forma de diferenciação entre o trabalho realizado pelo ser social e o trabalho executado pelo ser natural. Enquanto o segundo expressa a realização de um trabalho instintivo; no primeiro, observa-se a presença clara de uma teleologia, do seu objetivo, pois, ao constituir-se em processo mediativo, converte-se em um processo que não existe na natureza. Ou seja, o ser social intervém na natureza através de construções mediativas que a transforma. Trata-se de uma relação sócio-metabólica, estabelecida entre o homem e a natureza, que é, e, só pode ser realizada através do trabalho.

A intervenção humana, segundo Lukács é baseada em uma teleologia transformadora que compreende o trabalho enquanto práxis, estabelecendo-se assim, uma relação dialética entre o ser e o conhecer.

A compreensão marxista considera a história humana numa perspectiva de totalidade, sendo que a centralidade do conceito da atividade humana se constitui da relação indissociável entre a teoria e a prática essência humana se efetiva no

conjunto das relações sociais a partir da produção e da reprodução da existência humana, ou seja, na categoria do trabalho.

Essa concepção demonstra a ciência construída por Marx. Sua análise da formação humana, numa perspectiva de totalidade, rompe com outras teorias que tentam explicá-la através do mundo da objetividade ou subjetividade, sem considerar a existência da dimensão dialética entre ambos.

Na *Ideologia Alemã* (2002) contrapondo-se às Teses de Feuerbach, Marx explicita que a história da humanidade e da própria formação humana e do trabalho são resultado da relação do homem com a natureza e entre os indivíduos, criados historicamente e transmitidos a cada geração por aquela que a precede; uma massa de forças produtivas, de capitais e de circunstâncias, que por um lado, são bastante modificados pelas próprias condições de existência e lhe imprimem um determinado desenvolvimento, um caráter específico. Desse modo, nas palavras de Marx, por conseguinte as circunstâncias fazem os homens tanto quanto os homens fazem as circunstâncias (MARX, 2002, p. 36).

A ciência marxista nos permite afirmar que o conhecimento, a educação, a formação humana são reflexos de como o homem ao trabalhar para produzir a sua existência, produz conhecimentos, ideias, valores e formas de socialização com outros homens, produzindo também a sua humanidade.

O homem, explica Marx, no seu processo de trabalho, no seu processo de criação - a parte de qualquer estrutura social determinada - em que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com a sua própria mão impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza; defronta-se com a sua natureza como uma das suas forças; põe em movimento as forças naturais do seu corpo, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana, atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo que modifica a sua própria natureza, pressupondo o trabalho como forma exclusivamente humana (MARX, 2003, p. 211).

Ao considerar o trabalho como um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade, independente da forma histórica que assume o trabalho e relações materiais de produção sociais da existência são fundantes da espécie humana, à medida que a espécie humana se produz.

De acordo Lukács essa compreensão que o sujeito humano em Marx, é a produção do homem pelo trabalho humano, modificando a realidade e modificando a si mesmo, altera sua própria maneira de estar na realidade objetiva e percebê-la.

Desta forma, os homens efetivam uma continua transformação na natureza, diferentemente no que ocorre na esfera biológica, o resultado dessa relação que é previamente construído na subjetividade sob forma de uma finalidade que orientará todas as ações que virão a seguir, por pressuposto é o trabalho.

Para o filósofo húngaro é mérito de Engels ter colocado o trabalho no centro da humanização do homem ao investigar as condições biológicas do novo papel que o trabalho adquire com o salto do animal ao homem (Dialética da Natureza) e esse caráter do salto significa ter presente,

Que todo o salto implica uma mudança qualitativa e estrutural do ser, onde a fase inicial certamente contém em si determinadas condições e possibilidades das fases sucessivas e superiores, mas que essas não podem se desenvolver a partir daquela numa simples e retinida continuidade (LUKÁCS, 2013, p. 46).

Ou seja, o salto ao qual Lukács está se referindo é constituído pela ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento e não com o nascimento. E, essa ruptura é realizada pelo trabalho, trabalho esse exclusivamente humano.

Essa transformação do sujeito que trabalha “autêntico devir homem do homem” é o domínio da consciência sobre o elemento puramente biológico. O que significa? Implica não desconsiderar o homem como ser biológico, mas, considerar que o homem ultrapassa esse elemento, dominando-o, renovando-o. Há uma continuidade que se apresenta em cada movimento singular do trabalho com um novo problema, uma nova alternativa e que cada vez, para que o trabalho tenha “êxito, deve terminar com uma vitória da compreensão correta sobre o meramente instintivo” (LUKÁCS, 2013, p. 80).

Neste sentido, concorda-se com os pressupostos apresentados por Lukács que a adaptação do homem que trabalha não é interiormente estável e estática como acontece com os demais seres vivos, da mesma forma não é guiada a partir de fora, como nos animais domésticos. Então, sob o aspecto do trabalho o homem se autocria e se autodomina. Como um ser biológico, ele é um produto do desenvolvimento natural. Com seu afastamento das suas barreiras naturais, embora

jamais um completo desaparecimento delas, o homem se autorrealiza, “ele ingressa num novo ser, autofundado: o ser social” (LUKÁCS, 2013, p. 82).

Partindo desse pressuposto a reação dos indivíduos à situação histórica concreta é sempre mediada pelas suas consciências, a subjetividade comparece como uma mediação insuperável de todos os processos históricos, sejam eles mais universais ou mais singulares. A subjetividade, a personalidade de cada um de nós, é, portanto, uma mediação objetiva – isto é, que exerce efeitos objetivos, materiais -- da reprodução social. Apenas por ser subjetividade é que a ideia (e, por extensão, os complexos ideológicos), pode exercer uma ação efetiva, real, sobre o desenvolvimento dos processos sociais, sejam eles os mais singulares (a reprodução das personalidades dos indivíduos) ou as tendências históricas mais universais (LESSA, 2007).

Assim, o trabalho na sua forma originária é um processo entre atividade humana e natureza, seus atos estão orientados para a transformação dos objetos naturais em valores de uso.

Na perspectiva do trabalho enquanto práxis social, em “termos gerais e abstratos” destaca-se em primeiro plano a ação sobre outros homens, cujo objetivo é, em última instância, uma mediação para a produção de valores de uso.

Em termos mais gerais, é a tentativa de induzir outra pessoa ou grupos de pessoas a realizar concretos. Essa questão aparece logo que o trabalho se torna social, no sentido que depende da cooperação de outras pessoas, independente do fato de que já esteja presente o problema do valor de troca ou que a cooperação tenha apenas como objetivo os valores de uso, esclarece Lukács.

Lukács (2013) relembra o período paleolítico para exemplificar essa dimensão do trabalho social, em que os homens para realizar a caça dependiam da cooperação de outros homens, de grupos de homens, distribuídos em funções (batedores, caçadores) com um objetivo em comum, com a intervenção humana, sem qualquer hierarquia de valor.

O caráter dialético do trabalho como modelo da práxis social, “nas suas formas mais evoluídas, apresenta desvios com relação ao próprio trabalho” (LUKÁCS, 2013, p. 93), o que significa que, no longo período da história social marcado pela divisão das sociedades em classes antagônicas, as relações de produção existentes entre as classes fundamentais caracterizam-se pela divisão social do trabalho,

A objetivação do ser humano e a apropriação dos resultados dessa objetivação ocorrem sob a forma que impediram que a totalidade da riqueza material fosse posta a serviço da realização e do desenvolvimento da totalidade dos seres humanos (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426).

Na sociedade capitalista, uma parcela considerável dos produtos da atividade do trabalho é incorporada ao capital, alienando esses o resultado do seu trabalho da classe que a produz, cria-se um círculo em que o trabalhador quanto mais produz, tanto menos consegue possuir e tanto mais submetido fica à dominação do seu produto. Ao mesmo tempo em que o trabalho desenvolve o ser humano em ser genérico, único, nas sociedades divididas em classes, o trabalho continua a produzir riqueza objetiva e subjetiva.

Nessas circunstâncias, segundo Antunes (2008), o produto do seu trabalho, da sua atividade humana, assume forma de um trabalho estranhado, se por um lado podemos considerar o trabalho como um momento fundante da vida humana, ponto de partida no processo de humanização, por outro lado a sociedade capitalista o transformou em trabalho assalariado, alienado, fetichizado. O que era uma finalidade central do ser social converte-se em meio de subsistência. A força de trabalho torna-se uma mercadoria, ainda que especial, cuja finalidade é criar novas mercadorias e valorizar o capital. Converte-se em meio e não primeira necessidade de realização humana,

Por isso, Marx vai afirmar, nos Manuscritos Econômico-Filosóficos, que o trabalhador decai a uma mercadoria, torna-se um ser estranho, um meio da sua existência individual. O que deveria ser fonte de humanidade se converte desrealização do ser social, alienação e estranhamento dos homens e mulheres que trabalham. E esse processo de alienação do trabalho não se efetiva apenas no resultado na perda do objeto, do produto do trabalho, mas também o próprio ato de produção, resultado da atividade produtiva já alienada. O que significa dizer que, sob o capitalismo, o trabalhador não se satisfaz no trabalho, mas se degrada; não se reconhece, mas muitas vezes se desumaniza no trabalho (ANTUNES, 2008, 70).

O trabalho nessa ocorrência passa de uma atividade vital para se configurar em um trabalho estranhado, expressão de uma relação social fundada na propriedade privada, no capital e no dinheiro, o ser social torna-se um ser estranho frente a ele mesmo: “o homem estranha-se em relação ao próprio homem, tornando-se estranho em relação ao gênero humano” (ANTUNES, 2008).

De acordo com Mézaros (2006), quando Marx analisou a alienação nos seus Manuscritos de 1844, indicou os seus quatro aspectos principais desse

estranhamento, dessa alienação da humanidade, no seu sentido fundamental do termo, significa perda de controle: (1) alienação dos seres humanos em relação à natureza; (2) à sua própria atividade produtiva; (3) à sua espécie, como espécie humana; e, (4) de uns em relação aos outros.

A primeira expressa a relação do trabalhador com o produto do seu trabalho, sua relação com o mundo sensível exterior, com os objetos da natureza – estranhamento da coisa. A Segunda expressa a relação do trabalho com o ato de produção no interior do processo de trabalho, isto é, a relação do trabalhador com sua própria atividade como uma atividade alheia que não lhe oferece satisfação em si e por si mesma, mas apenas pelo ato de vendê-la a outra pessoa e em certas condições – autoestranhamento. O terceiro aspecto está implícito nas duas primeiras e na quarta, com respeito à relação do homem com a humanidade em geral, a alienação da condição humana no curso do rebaixamento por meio dos processos capitalistas e na sua relação em relação aos outros homens (MESZÁROS, 2006).

A desconsideração desta complexa e contraditória relação permitiu que muitos autores, equivocadamente, defendessem a desconstrução ou mesmo o fim da atividade laborativa, o fim do trabalho.

Para Meszáros, a grande questão que coloca enquanto perspectiva ontológica do ser social é justamente o seu oposto, é a desalienação do trabalho. Esse é o traço que estampa a contradição presente no processo de trabalho, da formação humana.

Foi pelo trabalho que possibilitou que o ser social se diferenciasse de todas as formas vivas como, por exemplo, dos animais. Os homens que trabalham são dotados de consciência, uma vez que concebem previamente o desenho e a forma que querem dar ao objeto do seu trabalho. Foi por isso que Lukács afirmou que o "trabalho é um ato de pôr consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e de determinados meios" (ANTUNES, 2008).

Entretanto, essa desalienação do trabalho não se faz no vazio, no abstrato, e especialmente sem uma base material concreta, ou seja, a superação dessa forma histórica em que se encontra o trabalho "alienado" pela sua transformação em autoatividade só superadas com a superação das relações sociais capitalistas.

A superação das formas históricas de relações sociais capitalistas, da tomada de consciência, de acordo com Mészáros (2015) depende de uma grande multiplicidade de fatores que interagem entre si, colocados em movimento por esforços humanos mais ou menos conscientes, confrontando-se uns aos outros em circunstâncias históricas confusamente complicadas e mudanças na relação de forças,

É por isso que é tão importante o desenvolvimento de uma consciência social no âmbito de sistemas de valores rivais, junto com seus requisitos educacionais. Não passaria de uma ilusão autodestrutiva esperar um resultado positivo aparecer através de uma agência supra-humana fictícia de alguma teleologia histórica quase messiânica preexistente (MÉSZÁROS, 2015 s/p)²⁰.

Assim, é pertinente afirmar como que esse salto ontológico de superação das relações capitalistas, para o reino da liberdade, para o trabalho enquanto princípio ontológico do ser social, também implica na superação dos quatro elementos, características do processo de alienação.

A questão que se coloca é que elementos constitutivos são necessários para a educação enquanto o processo de formação humana, aqui a educação formal, representada por um Programa de Formação Continuada dos Professores e que tem como princípio ontológico do trabalho a orientação dessa formação?

De acordo com Saviani e Duarte (2010), pode-se considerar consensual a definição da educação como formação humana, da mesma forma que na perspectiva ontológica do ser social trata de como o trabalho está no centro da humanização do homem.

Partindo das considerações de Lukács sobre o trabalho enquanto princípio ontológico do ser social, verifica-se como a Proposta Pedagógica do PDE (2007) considera a concepção do conhecimento a partir desse princípio ontológico e alguns elementos fundamentais no processo de formação continuada dos professores e como pressuposto os desdobramentos no trabalho docente e na formação humana.

A primeira premissa apresentada no documento diz respeito ao conhecimento que é produzido historicamente pelos homens enquanto **mediação ontológica e**

²⁰ Blog Marxismo e marxistas, entrevista com István Mészáros. Disponível em: [hpt//www.marxismoemarxistas.blog.com.br](http://www.marxismoemarxistas.blog.com.br). Acesso em: jun. de 2015.

histórica na produção do conhecimento²¹ o que pressupõe que a história dos homens é uma história de sua existência, da mesma forma a história do conhecimento e de como os homens se apropriam socialmente dos recursos da natureza para sua sobrevivência pelo trabalho.

Essa primeira premissa faz referência à mediação histórica de que os homens pelo trabalho distinguem-se das outras espécies vivas por uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social, “por meio do trabalho o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426). Ou seja, a forma básica e a primeira atividade humana é a transformação da natureza.

Desta forma, o produto do trabalho é, ao mesmo tempo, como explicitam os autores acima citados, a realização de um objetivo previamente existente na mente humana e a transformação da atividade dos sujeitos em propriedades dos objetos.

A segunda premissa é que **existem valores comuns a toda a humanidade**. Esses valores, não estão restritos a grupos ou localidades. Um dos exemplos utilizados na proposta pedagógica é a luta por **projetos para o futuro** como a igualdade de direitos e deveres entre os homens para a preservação da natureza. Esses projetos são apresentados na perspectiva da utopia, enquanto referência de lutas amplas em um projeto de sociedade.

A terceira diz respeito à negação do dogmatismo, “**as verdades devem ser tomadas enquanto produções históricas**”. Nessa perspectiva o conhecimento deve ser apreendido não só como preservação de um acervo cultural significativo para humanidade, mas, principalmente, como um recurso para a compreensão das ações presentes em suas diferenças significativas em relação aos momentos anteriores.

Da mesma forma, a quarta premissa corrobora com a terceira ao referir-se de como **a superficialidade expositiva** deve ser questionada e evitada, assim como as meras esquematizações, que se dão na incapacidade de estabelecer relações entre o particular e o universal, entre o privado e o público.

As bases nesses fundamentos teórico-metodológicos do PDE consideram a relação Homem-Trabalho-Sociedade como basilar e articulada que precisa ser

²¹ Os negritos são originais da Proposta Pedagógica do PDE (2007).

examinada em suas potencialidades e limitações, sempre considerando a materialidade histórica em que está inserida.

Dessa forma, a quinta trata do **exame das contradições do sistema, as tensões ente os polos opostos e a racionalidade técnica**, a técnica pela técnica ou pela simples compulsão da produção do novo. Essa premissa caminha na direção crítica às propostas pós-modernas de educação pautadas por concepções pragmáticas e utilitaristas do conhecimento.

Essas premissas vão de encontro com os quatro elementos apontados por Mészáros na superação da alienação da categoria do trabalho. Aqui parece que essas premissas dão indicativos de mediações nas perspectivas e de encaminhamentos teórico-metodológicos de superação na alienação da educação no processo de formação humana.

Entretanto, não se pode esquecer que esse programa é uma Política Pública implantada num determinado governo e numa determinada conjuntura histórica que, por mais intenciona que seja, é atravessa pelas suas contradições históricas das classes antagônicas, de disputa de poder e de ideologia e esses elementos que também são concretos, podem tanto impulsionar a perspectiva da superação da alienação da educação, como pressuposto do trabalho docente e de sua formação, como em seu reverso podem de certa forma acomodar os conflitos e as demandas contraditórias.

Ao mesmo tempo, essas mesmas políticas públicas no seio do próprio Estado podem indicar perspectivas sim, que se contraponham às relações de alienação, às relações mercadológicas e possibilitam materializar alternativas de educação, de formação humana a partir do princípio ontológico do trabalho.

Para compreensão desses limites e dessas possibilidades se faz necessário explicitar os aspectos históricos e políticos dessas mesmas categorias supracitadas no contexto das políticas públicas educacionais do Brasil, sem perder de vista que essas mesmas políticas não estão isoladas do contexto mais geral do desenvolvimento em escala mundial.

1.1 Aspectos históricos e políticos da educação, do trabalho docente e formação continuada do professor no contexto do desenvolvimento

Mészáros (2008), ao problematizar a natureza e o uso da educação na sociedade capitalista, assevera como esta, muitas vezes, é utilizada como instrumento para fornecer conhecimento e pessoal necessários à maquinaria produtiva e à expansão do sistema do capital, vinculado estritamente como força de trabalho em detrimento da educação como possibilidade de mudança e emancipação humana.

No “espectro” da ordem capitalista, historicamente, a educação e a formação dos professores no Brasil estiveram estreitamente vinculadas às estratégias hegemônicas do capital, o que legitima os interesses dominantes de acordo com o modo de produção material em determinada época.

As reformas educacionais, pelas quais passou a educação brasileira no bojo da reforma do Estado entre as décadas de 1970/1990 exemplificam como a natureza da educação foi reduzida em capacitação para o mercado de trabalho.

Assim, objetivou-se, mesmo que brevemente, compreender o marco histórico, social, político e econômico no contexto do desenvolvimento brasileiro que suscitaram a implantação de políticas públicas para formação continuada dos professores, ainda em que medida essas necessidades estavam articuladas aos interesses, de fato, dos trabalhadores em educação ou vinculados às necessidades de “treinar” mão de obra de acordo com as diretrizes internacionais e de mercado, conforme o projeto de desenvolvimento econômico no Brasil entre os anos de 1970 a 1990.

O pressuposto no qual fundamenta-se as análises aqui apresentadas é que o tema da formação continuada dos professores ganhou espaço e abrangência nas discussões do cenário educacional e nas políticas educacionais com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. Entretanto, as pesquisas realizadas até o presente momento²² indicam que as políticas para formação continuada dos professores têm base histórica no contexto do desenvolvimento brasileiro desde a metade da década de 1960, mais precisamente após o golpe

²² Plataforma da Capes (Bancos de dados de Teses e Dissertações); Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Legislação Educacional Brasileira.

militar, com desdobramentos concretos nas políticas educacionais com as reformas educacionais materializadas nas Leis Federais: 5.540/1968, da Reforma Universitária; 5692/1971, da Reforma do ensino de primeiro e segundo grau, e também no campo pedagógico o Parecer do Conselho Federal da Educação n. 252, que introduziu as habilitações técnicas no curso de pedagogia.

Saviani (2007) na sua obra “História das Ideias Pedagógicas no Brasil” retrata como essas reformas estavam alinhadas às orientações dos organismos internacionais como a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), o Fundo Monetário Internacional (FMI), os acordos firmados entre o MEC-USAID, na marca da Teoria do capital humano e da pedagogia tecnicista, “que buscou estender tendência produtivista a todas as escolas do país, convertendo a pedagogia tecnicista em pedagogia oficial” (SAVIANI, 2007, p. 367).

Neste estudo que trata das políticas públicas de formação continuada dos professores da educação básica, as pesquisas apontam que no campo das políticas educacionais a Lei Federal n. 5692/71 foi a primeira a determinar aos sistemas de ensino que estimulassem “mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação” (Art. 38, BRASIL, 1971).

O autor acima citado ao problematizar a emergência e predominância da concepção produtivista de educação na década de 1970, afirma que o pano de fundo da referida reforma foi a incorporação da Teoria do capital humano, cuja formulação inicial de Theodore Schultz se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. E, “adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do máximo resultado com o mínimo de dispêndio e na duplicação dos meios para os fins idênticos” (SAVIANI, 2007, p. 363).

Entretanto, na contracorrente, a reforma educacional que ocorreu na década de 1970 acendeu importante movimento em favor da defesa da escola pública na esteira das discussões que se organizavam antes do golpe militar, como a luta pela ampliação da escola pública nas décadas de 1930 e 1950, a campanha de pé no chão se aprende a ler, o movimento de alfabetização de jovens e adultos que marcou o início da década de 1960 e a organização dos trabalhadores e trabalhadoras em educação por melhores condições de trabalho e salário.

Uma das características que marcou os movimentos surgidos no final da década de 1950 e início da década de 1960 foram esses movimentos serem em prol da educação popular, tendo como princípio articulador a educação para o povo e a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira. O clima favorável a essas mobilizações foi propiciado pelas discussões e análises da realidade brasileira, desenvolvidas por pensadores cristãos e marxistas no pós-guerra europeu, e pelas mudanças que o Concílio Vaticano II tendia a introduzir na doutrina social da Igreja (SAVIANI, 2007).

As principais iniciativas nesse sentido, no contexto brasileiro, em pleno “nacional-desenvolvimento” foram a criação dos Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o Movimento Educação Brasileira (MEB)²³. Contudo, “em toda a América Latina os movimentos por mudanças estruturais, que assegurassem inclusão a grandes maiorias pauperizadas, foram contidos pelo ciclo de ditaduras” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 07).

Nos países periféricos e semiperiféricos, esclarecem os autores supracitados, desenhou-se um quadro cada vez mais perverso com o “ciclo vicioso” do aumento da dívida externa e interna, a crescente polarização entre países ricos e pobres, mais a dependência e diminuição da capacidade de investimentos, sobretudo na área social e, como consequência, o aumento da desigualdade entre nações e o acirramento de uma sociedade desigual.

No Brasil, a década de 1980 foi marcada pela retomada dos movimentos sociais em todas as áreas, em pleno processo de redemocratização do país. Na educação, o movimento pela educação tomou corpo, forma e crítica ao modelo de educação e de formação nos moldes da racionalidade técnica e produtiva, o que fez surgir um dos movimentos considerado marco na articulação das forças progressistas em prol da educação em âmbito nacional: o Fórum em Defesa da Escola Pública, movimento que perpassou as décadas de 1980, 1990, 2000 e continua a sua defesa e seu horizonte por políticas públicas de formação humana em detrimento de políticas públicas para formação de recursos humanos.

²³ MEB tratava-se de um movimento da Igreja Católica, dirigido pela CNBB. Movimento confiado aos leigos que se distanciaram dos objetivos catequéticos, imprimindo um caráter de conscientização e politização, teve grande penetração no meio rural, sendo o único movimento que sobreviveu ao golpe militar. Foi um dos embriões da Igreja Popular (SAVIANI, 2007).

Na década de 1990, no Brasil, no quadro da crise do modelo fordista de desenvolvimento, a adoção de novas formas de sociabilidade do capital vai exigir novos modelos de educação para a formação do trabalhador. Dentro dessa nova ordem, os mesmos organismos internacionais (FMI, BM, OIT, UNESCO, CEPAL) que orquestraram os modelos de formação do trabalhador na década de 1970 estabelecem as novas bases de formação para o trabalho.

Desse modo, se na década de 1970 o receituário para formação do trabalhador, e, conseqüentemente, a educação e a formação do professor se assentavam na base do economicismo e da pedagogia do tecnicismo, derivados da Teoria do Capital Humano, na década de 1990 vimos a mesma Teoria metamorfoseada pelos mesmos organismos internacionais “nas bases da pedagogia das competências e habilidades, da qualidade total, da flexibilidade e da polivalência, sem, contudo, alterar fundamentalmente as relações sociais que mascaram” (FRIGOTTO, 1996, p. 55).

Nesse contexto a questão que norteou a presente investigação neste capítulo foi analisar o papel da educação para um projeto de desenvolvimento e, fundamentalmente, quais as implicações e as exigências para a formação do trabalhador e as novas bases para formação continuada do professor, a fim de atender às necessidades do capital e, ao mesmo tempo, demonstrar por outro lado, quais as proposições dos trabalhadores em educação por políticas de formação continuada no contexto do desenvolvimento brasileiro entre as décadas de 1960-1990.

1.2 O papel da educação, do trabalho docente e da formação continuada do professor em um projeto de desenvolvimento do capital

Para Florestan Fernandes (2008), o conceito de Desenvolvimento pode ser analisado a partir de duas definições: uma, ao nível da análise estrutural-funcional, e outra, ao nível da análise histórico-sociológica. Se a primeira proposta segundo Florestan, equivale à diferenciação das formas de integração da ordem social e pode ser representada como a multiplicação das formas de integração numa determinada sociedade, a segunda equivale ao modo pelo qual os homens transformam

socialmente a organização da sociedade e pode ser representado como a forma histórica pela qual os homens,

Lutam pelo mundo em que vivem, com os ideais correspondentes de organização da vida humana e do domínio crescente sobre os fatores de desequilíbrio da sociedade de classes, daí resulta o sentido objetivo, peculiar deste processo, que se apresenta de modo variável mais universal, como um valor social, tanto nos comportamentos dos indivíduos quanto nos movimentos sociais (FERNANDES, 2008, p. 145-146).

Parte-se do segundo nível apresentado por Florestan para compreender que o desenvolvimento não é uma questão isolada numa determinada sociedade e num momento histórico peculiar. Da mesma forma não está alheio ao grupo de sociedade que “compartilhe o mesmo padrão de civilização, e as diferentes possibilidades das sociedades realizarem um caminho social historicamente comum” (FERNANDES, 2008, p. 146).

E compreender a educação, o trabalho docente e a formação do professor no contexto do desenvolvimento numa realidade complexa marcada por profundas desigualdades sociais, como é a realidade brasileira, “não é um conceito fácil de construir”. Desta forma, “pensar a educação num contexto é pensar esse contexto mesmo: a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se está imerso” (ROMANELLI, 1998, p. 23).

Todavia, as instituições educativas nascidas da necessidade de uma geração transmitir às gerações mais novas os resultados de sua experiência, os saberes historicamente produzidos pelos homens, “sofrem, na cultura transplantada, uma minimização de suas funções”, muitas vezes, a partir de modelos importados de outras culturas e de outros contextos sociais. Assim, a instituição escola, a educação escolar, a formação do professor ao importar modelos de outros contextos sociais, é utilizada “para fazer comunicados” muito mais do que para potencializar o seu “espírito criador” (ROMANELLI, 1998).

Historicamente, como bem explicitado pela autora acima citada, a escola foi sendo transformada numa instituição ritualista, onde o cumprimento de certas formalidades legais tem valor em si mesmo. E isso está estreitamente vinculado com a forma como foi feita a colonização do Brasil, a distribuição da terra, a estratificação social, o controle político, aliada ao uso de modelos importados de cultura letrada condicionaram o desenvolvimento da educação escolar no Brasil.

Se na fase colonial a ação escolar foi um instrumento do qual se serviu a sociedade nascente para impor e preservar a cultura transplantada, com o crescimento da urbanização e da industrialização no Brasil, a demanda por educação escolar não vai ser diferente.

As condições objetivas do contexto do desenvolvimento brasileiro na década de 1960, com suas peculiaridades de um país economicamente “dependente e subordinado” ao capitalismo central, estavam mergulhadas no espectro da ordem capitalista mundial e no regime de classes.

Todavia, os países capitalistas não são todos iguais, os países que se encontram na “periferia do processo civilizatório”, como o caso brasileiro, são duplamente prejudicados em dispor e dinamizar o padrão de civilização de que partilham. Se, de um lado, ao se associar e ajustar a sua dependência - a falta de realização estrutural e dos meios para sua realização -, as nações que “comandam” o processo civilizatório, do outro, acabam potencializando sua subordinação em detrimento dos interesses nacionais (FERNANDES, 2008).

O contexto do desenvolvimento brasileiro entre os anos de 1950 a 1970 viveu o auge de um projeto de desenvolvimento nacional de “civilização industrial” intimamente atrelado aos interesses internacionais que, concentrados em um “bloco” da burguesia nacional, detinham a riqueza, o prestígio social e usavam as estruturas políticas em prol dos seus interesses individuais, “numa pesada herança da cultura dos coronéis e da forte cicatriz escravocrata” (FERNANDES, 2008, p. 143).

É desse período também que se tem registro do ponto de partida, das vinculações da relação entre as concessões econômico-financeiras para promover o “desenvolvimento e a ajuda financeira para atender projetos e programas em todos os níveis da educação escolar brasileira, com acordos bilaterais entre MECUSAID, como tradução do padrão de desenvolvimento vigente nos anos de 1950 a 1970” (NOGUEIRA, 1999, p. 57).

Paradoxalmente, como bem já explicitou Frigotto (1996), na década de 1950 e no início da década de 1960, delinesaram-se na sociedade brasileira, em todos os âmbitos, movimentos que apontavam para as reformas de base e para implantação de uma sociedade menos submissa ao grande capital transnacional. Esses movimentos englobavam a cultura popular, cinema novo, movimento estudantil, erradicação do analfabetismo, educação popular “e tinham como perspectiva romper

com a subordinação unilateral ao capital transnacional e que foram brutalmente usurpados pelo golpe civil militar de 1964” (FRIGOTTO, 1996, p. 38-39).

Neste sentido, não há como compreender as políticas públicas no campo da educação brasileira a partir dos anos de 1960 sem compreender o movimento do real em que se articulou o desenvolvimento econômico, político e social no contexto brasileiro, imposto pelo golpe militar e intrinsecamente dependente, subordinado e vinculado às Diretrizes e Recomendações dos Organismos Internacionais, cuja raiz mais profunda está firmada na defesa das elites brasileiras, dos seus interesses e privilégios.

Entretanto, é impossível não afirmar, mesmo no limite deste estudo, que durante toda a sombra da ditadura em que viveram os países latino-americanos, os exílios e as torturas não foram suficientes para emudecer os movimentos contra-hegemônicos em todos os setores sociais, e que culminou, no campo da educação pública, mesmo com todos os revezes e contradições na constituição do Fórum em Defesa da Escola Pública em meados da década de 1980 (CUNHA, 2001).

Pode-se inferir que a adoção de políticas desenvolvimentistas nos anos 1960 e 1970, a abertura política nos anos 1980, o processo de globalização, a abertura do mercado, a mundialização do capital, a reestruturação produtiva e a adoção das políticas neoliberais nos anos de 1990 foram marcos de mudanças no âmbito da legislação educacional brasileira, sendo as políticas educacionais para formação continuada dos professores altamente influenciada pelas recomendações dos países centrais e propagada como estratégia para sociedades industriais modernas nos anos de 1960 e 1970 e para o progresso tecnológico nos de 1980 e 1990.

1.3 Da ideologia nacional desenvolvimentista para a ideologia do nacional desenvolvimentista econômico com “segurança”: implicações para o campo da educação e da formação do professor

Após a Revolução de 1930, com a aceleração da indústria no país e a mobilização das massas urbanas, o desenvolvimento nacional passou a ser a “ideia-guia” e ser defendida²⁴ como nacional-desenvolvimentista.

²⁴ Em 1953 foi criado o ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros, com a tarefa de difundir e aplicar a ideia do nacional-desenvolvimentismo à realidade brasileira (Saviani, 2007).

Após a Revolução de 1930, com a aceleração da indústria no país e a mobilização das massas urbanas, o desenvolvimento nacional passou a ser a “ideia-guia” e ser defendida²⁵ como nacional-desenvolvimentista.

Essa perspectiva assumiu conotações de uma ideologia de esquerda até o breve governo de Jânio Quadros em 1961, “a visão ideológica caracterizava-se predominantemente como progressista, industrialista, modernizadora, correspondente, portanto, a uma burguesia que se queria esclarecida” (SAVIANI, 2007, p. 311).

O clima do nacionalismo desenvolvimentista irradiou-se por toda a sociedade brasileira ao longo da década de 1950 e nos primeiros anos da década seguinte, adentrando, também na educação, “com as bases filosóficas e políticas da renovação escolar”²⁶ (SAVIANI, 2007, p. 216).

A renovação escolar acendeu a discussão em torno da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A lei, aprovada em 1961, carregava a marca dos elementos que integravam o programa de reconstrução educacional dos pioneiros da Educação Nova desde 1932, e que resultou no texto da Constituição promulgada em 1946. Entre esses elementos de bases filosóficas e políticas da renovação escolar podem ser destacados: (a) a educação como uma função essencialmente pública; (b) a questão da escola única; (c) a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação; (d) a unidade de formação de professores e a unidade de espírito; (e) o papel da escola na vida e sua função social; (f) a democracia.

Concorda-se com as análises de Saviani (2007) que mesmo sendo possível verificar as bases filosóficas e políticas filiadas à Escola Nova, ao movimento escolanovista, esses temas identificam a educação com a vida e não apenas com a escola, numa clara oposição à concepção positiva e tradicional da educação.

Em relação à formação dos professores e à unidade de espírito, Saviani (2007) destaca que a agenda de debate e da defesa era que a formação dos professores, de todos os graus, deveria ser elevada ao nível superior e às universidades. O princípio da unidade implicava a unidade da função docente, mediante a qual os professores, a par da formação de nível universitário, deveriam ter também a remuneração equivalente para manter eficiência no trabalho, assim

²⁵ Em 1953 foi criado o ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros, com a tarefa de difundir e aplicar a ideia do nacional-desenvolvimentismo à realidade brasileira (SAVIANI, 2007).

²⁶ Referência ao movimento da Escola Nova.

como a dignidade dos educadores. E é nesse clima de renovação que a educação brasileira vai redesenhando suas políticas educacionais até meados de 1960.

Contudo, com o golpe militar de 1964, que teve como pretexto a anticomunização do país, sob a influência política norte-americana dentro do contexto da guerra fria, e a pressão das camadas médias e setores conservadores da sociedade, houve a substituição da ideologia do modelo nacional desenvolvimentista para a ideologia da política nacional do desenvolvimento econômico com “segurança” do capitalismo periférico e dependente do capital do estrangeiro (SANTOS, 1983).

O modelo que orientou o desenvolvimento econômico com segurança foi processo de industrialização “substituição de importações” com políticas atrativas às empresas estrangeiras, ao mesmo tempo, que estimulava a ideologia política nacionalista. Esse modelo, “associado e dependente” especialmente das determinações norte-americanas, trouxe consigo o entendimento de que a educação tinha um papel importante no desenvolvimento e consolidação dessas relações, já que, com a entrada dessas empresas, importava-se também o modelo organizacional que as “presidia” (SAVIANI, 2007).

Desse modo, a ação de preparação de mão de obra para essas mesmas empresas “associadas à meta de elevação de produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele modelo organizacional no campo da educação” (SAVIANI, 2007, p. 367).

Dessa maneira, percebe-se que os elementos que vieram constituir a pedagogia tecnicista começam a tomar forma no contexto do desenvolvimento brasileiro na segunda metade da década de 1960, estreitamente vinculados às ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorista-fordista), ao enfoque sistêmico e ao controle de comportamento (behaviorismo).

Frigotto (1996) coloca luz na compreensão de como a educação no Brasil, entre as décadas de 1960 e 1970 foi reduzida pelo economicismo a mero fator de produção de “Capital Humano”, e acabou sendo definida como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção,

Essa concepção de educação como “fator econômico” vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o “milagre” da equação social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações (FRIGOTTO, 1996, p. 18).

Da mesma forma, a categoria trabalho aparece como mediadora na conexão entre desenvolvimento e educação, como sendo a educação, a escola formal, um instrumento que pode ser manipulado, “mais direta ou imediatamente vinculados às metas econômicas” (PEREIRA, 1974, p. 08), para que o trabalho seja potencializado, desempenhado para atingir o pleno desenvolvimento.

A Teoria do Capital Humano chegou ao Brasil em um contexto ainda bastante tomado pela ideologia nacional-desenvolvimentista com segurança. Os escritos de Theodore Schultz influenciaram os estudos na área da educação e da economia, sobretudo aqueles que buscavam as “razões do desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2000). No bojo da teoria do capital humano, “educação passa a ser funcional ao sistema capitalista não apenas ideologicamente, mas também pelo influxo na qualificação da mão-de-obra” (SAVIANI, 2009).

O texto, elaborado pela CEPAL²⁷, “Desenvolvimento Econômico e Educação: perspectivas” assinalava os traços predominantes do estado econômico da América Latina e dos problemas de crescimento que o desenvolvimento da região apresentava no final da década de 1950. O mesmo documento enunciava algumas das principais limitações que impediam os países de saírem da estagnação ou de empreenderem o ritmo mais acelerado do progresso, entre eles a educação.

Entre essas limitações que precisavam ser vencidas, destaca-se a planificação de medidas de políticas econômica e social e a intensa mobilização de todos os recursos nacionais para obter cooperação técnica e financeira exterior – um incremento da renda, a fim de permitir elevar a formação de capital e aumentar a capacidade produtiva.

Para isso, era necessário eliminar as instituições arcaicas e criar um ambiente social que facilitasse a realização de todas as mudanças. A educação passa a ser um grande aliado e a desempenhar um importante papel no desenvolvimento econômico, seja em relação à formação de mão de obra profissional e técnica, como em relação à inversão tecnológica, difusão de inovações, “aptidão” empresarial, padrões de consumo, adaptabilidade às mudanças econômicas e participação ativa dos diversos setores sociais nas tarefas de desenvolvimento (PEREIRA, 1974).

A educação, nesse projeto de desenvolvimento com “segurança”, foi apresentada como investimento *para* desenvolvimento econômico, o que justificaria

²⁷ Desarrollo Económico y Educación en América Latina. Boletín Económico de América Latina, vol, VII, n. 2, outubro de 196. Trad. Luiz Pereira.

um aporte no custo da educação, já que esse custo seria revertido em ganho ao formar “demandas dos quadros profissionais dentro dos horizontes do desenvolvimento determinado” (ECHEVARRÍA, 1974, p. 20).

Nesse sentido seria imprescindível,

Uma ampla reforma nos sistemas escolares vigentes na América Latina, revisar sua orientação, seu conteúdo, proporcionar ao aluno os meios mínimos que lhe permitam aprender a ler, escrever e calcular, bem como, participar mais plenamente da vida econômica e social da nação (CEPAL, 1962, apud PEREIRA, 1974, p. 71).

Mais do que uma reforma nos sistemas escolares, nos conteúdos, era necessário um “meio” para se atingir o fim. Nada mais indicado que um investimento em quem era considerado o “suporte humano” para educação – o professor. Segundo os economistas, o professor poderia ser um grande aliado na implantação e racionalização dos recursos e na potencialização dos retornos para o desenvolvimento econômico.

Para Vera (1974), que avaliou a educação na década de 1950 a 1960, a partir da visão economicista, um dos grandes problemas da educação escolar era o corpo docente: “a composição do magistério latino-americano é um dos problemas mais graves da situação educacional na América Latina” (VERA, 1974, p. 51).

Dentre os problemas, destacava a preparação profissional dos professores que, em 1957, de um total de 436.000 da escola primária em 16 países da América Latina, apenas 51% tinham preparação específica para o magistério. E, que mais que preparar os 49% para o exercício do magistério era preciso “aperfeiçoamento profissional dos 51% dentro de um modelo correspondente ao desenvolvimento social e econômico de cada país e região” (VERA, 1974, p. 52).

Harbison (1974), que partilhava da mesma concepção estreita de Vera sobre a educação, apontou os dois grandes problemas para o sistema econômico em processo de modernização: a escassez de pessoas possuidoras de habilidades-chave no setor que moderniza, e excedente de mão de obra no setor tradicional.

Como estratégia de equalização dos problemas Harbison (1974) enfatizava que o desenvolvimento dos recursos humanos devia atender a um duplo objetivo: “o adestramento de pessoal e o emprego produtivo da mão de obra não utilizada, e ambos relacionam-se, em parte, com a educação” (HARBISON, 1974, p. 151-152).

Percebe-se que o debate e as recomendações que pautaram os anos 60 e 70 do século XX quanto às políticas públicas de formação dos professores distanciaram-se da defesa dos pioneiros da educação em todos os níveis e modalidades de ensino, aproximando-se dos preceitos da CEPAL, de “aparelhar” aqueles que seriam os responsáveis em “preparar a mão de obra qualificada” para as novas demandas dos mercados nacionais e internacionais e não necessariamente a formação humana.

E é dentro desse contexto que a formação inicial e continuada dos professores adentrou os anos 1970 e 1980 como um “suporte” ao desenvolvimento econômico brasileiro, com políticas e diretrizes de treinamento aos professores que já se encontravam no exercício de sua profissão e a qualificação dos professores leigos, com claro objetivo de formar mão de obra qualificada para atender às necessidades da nova sociedade industrial brasileira em formação.

A ênfase nos cursos de treinamento e preparação inicial dos professores devia estar vinculada ao exame das possibilidades de modificar as normas de promoção dos alunos, a fim de reduzir as altas cifras de alunos repetentes, e às atividades escolares que orientassem as crianças a adquirir conhecimentos, habilidades, hábitos e atitudes para o desenvolvimento econômico e social, que conjuguem as exigências pedagógicas e o emprego de novas técnicas didáticas (CEPAL, 1974).

Para dar cumprimento à recomendação, a Cepal aconselhava que se introduzissem “nos planos de formação e aperfeiçoamento dos mestres” o conhecimento da dinâmica do grupo; a preparação em técnicas de pesquisa educacional; o estudo das Ciências Sociais para fazer compreender aos demais as mudanças econômico-sociais; o estudo da Sociologia rural e o treinamento prático no trabalho com as comunidades; a consideração do problema das crianças e dos adolescentes com desajustamentos sociais, procurando resolvê-los adequadamente. (CEPAL, 1974).

Além das reformas nos conteúdos a serem ministrados nos cursos de aperfeiçoamento e capacitação dos professores, da direção e da supervisão, a recomendação da Cepal era na organização e intensificação aos cursos em diferentes modalidades: monográficos, de férias, conferências, colóquios, grupos de trabalho, publicação em revistas, intercâmbio entre professores, intercâmbio com o estrangeiro.

O princípio daqueles que defendem essa teoria, distingue Frigotto, é que a um acréscimo marginal de instrução, de treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Dessa forma, potencializar a quantidade de treinamento e as habilidades poderia, nessa lógica, potencializar a capacitação para o desenvolvimento das forças produtivas no trabalho (FRIGOTTO, 1996).

Nesse sentido, quanto mais treinamento os “suportes humanos” teriam mais rápido seria disseminado entre os “formados” dentro da subordinação das relações capitalistas. Intensificam-se os meios para se chegar a um fim. Justifica-se o investimento na educação, no professorado “enquanto um fator decisivo do desenvolvimento econômico” (ECHEVARRÍA, 1974, p. 17).

As Recomendações dos Organismos Internacionais, especialmente, as orientações da CEPAL na década de 1960, perpassaram a Reforma Federal no campo da Educação com a Lei nº. 5.540/68 que trata da Reforma Universitária, e da Lei nº. 5692/71 que trata da Reforma de 1º e 2º graus, no auge da ditadura militar, o que caracterizou a formação do professor pelos princípios da racionalidade, da técnica, da hierarquização das funções, da burocratização da escola, da legalização da escola dual, da implantação do supervisor e do orientador escolar, da implantação dos chamados cursos de treinamentos e reciclagem. Estes cursos inauguraram, à época, um novo modelo de formação dos professores em serviço no contexto do desenvolvimento brasileiro.

Fusari (1998)²⁸, corrobora com esses indicativos ao analisar os manuais didáticos datados da década de 1970 a 1980²⁹ utilizados como base bibliográfica nos cursos formação de professores na disciplina de didática. No estudo dos manuais didáticos, percebe-se que os conteúdos trabalhados estavam de acordo com as recomendações epalinas, com grande ênfase na instrumentalização do professor, o que desvela como a educação ficou a reboque do desenvolvimento econômico na década de 1970.

Esse período marca a fase em que a formação dos professores em serviço passa a seguir a cartilha da pedagogia tecnicista, em que a ênfase é dada à

²⁸ Estudo que investigou a educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão. Dissertação de Mestrado pelo Programa de História e Filosofia da Educação, PUCSP, 1998.

²⁹ Nérici (1971; 1973; 1973b. e 1983); Torrence (1976); Mager (1976); Piletti (1980) Martins (1989).

operacionalização de objetivos, à mecanização do processo, com grande proliferação de propostas pedagógicas baseadas num enfoque sistêmico – o microensino, o ensino modular, o tela-ensino.

O professor e o aluno são relegados à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais, já que a pedagogia tecnicista articula-se a partir do pressuposto da neutralidade científica e nos princípios da eficiência e produtividade, “de maneira a torná-lo objetivo e operacional, de modo semelhante ao que ocorre no trabalho fabril” (FUSARI, 1998, p. 20).

Nessa abordagem pedagógica, a escola e ação educativa dos professores ganham status produtivista, racional e organizada, cuja finalidade era formar indivíduos capazes de se engajar rápida e eficientemente no mercado de trabalho.

A aprovação da Lei federal nº. 5.692/71, oficializava no país a "preparação para o mercado de trabalho", com terminalidade no 1º grau, e a universalização e obrigatoriedade da profissionalização no ensino do 2º grau, com a tônica na preparação do técnico para o posto de trabalho (FUSARI, 1998).

Para atender às novas determinações no contexto do desenvolvimento brasileiro e da legislação educacional que determinava o “aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação” (Art. 38), cursos de treinamento foram organizados sistematicamente a partir do tripé da neutralidade, eficiência e eficácia (BRASIL, 1971).

É possível identificar, segundo os estudos de Fusari (1998) e da pesquisa realizada nos manuais didáticos algumas características em comum: (a) ênfase no domínio de habilidades referentes ao planejamento de ensino; (b) ênfase no conhecimento e utilização de novas tecnologias de ensino e recursos audiovisuais (slides, filmes, retroprojeto e outros tipos de audiovisual); (c) ênfase nas habilidades ligadas à avaliação da aprendizagem, com grande proliferação de treinamentos em métodos e técnicas de avaliação.

A extensão da pedagogia tecnicista nos treinamentos de professores foi bastante acurada e coincide justamente com os anos mais difíceis da repressão do regime militar brasileiro, “quando era cada vez mais difícil falar, discutir e até mesmo pensar criticamente a sociedade, suas contradições e suas relações com a educação escolar” (FUSARI, 1998, p. 21).

A partir das análises do documento orientador da Cepal (1962) e das referências produzidas pelos economicistas que se autodenominam “especialistas em educação”, pode-se apontar que as políticas públicas de formação continuada dos professores entre as décadas de 1960, 1970 e início da década de 1980, têm seu nascedouro em condições concretas de “dependência e subordinação” às diretrizes e recomendações dos organismos internacionais, atrelados aos interesses nacionais do grande capital e em pleno encantamento com a teoria do capital humano, sobretudo após o golpe militar.

Todavia, é dentro desse limiar conjuntural que o debate e as reivindicações dos trabalhadores em educação, por meio de seus órgãos representativos, em especial o Fórum em Defesa da Escola Pública, tomaram corpo em prol da educação pública, da formação dos professores e formação continuada.

1.4 Movimentos Sociais no campo de disputa contra-hegemônica da Educação: a defesa da escola pública

Para Cunha (2001), os movimentos sociais podem ser compreendidos como ações reivindicativas de segmentos de populações, na maioria urbana, que se caracterizam por reagirem às desigualdades, seja pela posição de classe, seja, pela omissão do Estado na distribuição de recursos públicos nos serviços urbanos, serviços esses que envolvem desde o abastecimento de água, energia, saneamento básico à educação, seja pela forma que esses mesmos direitos chegam a diferentes grupos sociais.

Ribeiro (1998) destaca algumas características que constituem a categoria do movimento social popular a partir de 1970 e que são comuns entre pesquisadores que analisam essa temática. Entre as incidências, destaca que:

- a) os movimentos sociais ocupam um espaço contraditório entre a sociedade civil e o Estado, seja para negá-lo, seja para explorar possibilidades de arrancar conquistas;
- b) constituem-se predominantemente de sujeitos vinculados às chamadas “classes médias modernas” (funcionários e profissionais liberais);
- c) não admitem uma teoria global como orientadora de suas ações;

- d) estão distanciados de sindicatos e partidos políticos; formulam reivindicações em que predominam os conteúdos econômicos e moral;
- e) desenvolvem táticas e estratégias que traduzem uma nova cultura de manifestação;
- f) negam a representação, substituindo pela participação;
- g) nem sempre tem planejamento e pauta previamente definidos, por isso a sua irrupção e continuidade não são previsíveis (RIBEIRO, 1998, p. 144).

Neste sentido, é importante apontar que o movimento social em defesa da escola pública, em certa medida, só pode ser compreendido nos marcos de uma sociedade contraditória, com sujeitos sociais movidos muitas vezes por distintos interesses da classe nos quais se reconhecem, e não necessariamente pela luta de classes. Ao mesmo tempo, é impossível compreender esse mesmo movimento sem distinguir dois projetos em disputa que se apresentam no campo das lutas sociais.

De um lado, um movimento estritamente afinado e vinculado ao grande capital, em que a educação é resumida ao status de “investimento para o desenvolvimento econômico”, cujo princípio educativo do trabalho docente abreviado em atender às demandas do desenvolvimento econômico e a formação continuada do professor subsumida a formar demandas de quadros profissionais dentro de um modelo de desenvolvimento.

Do outro lado, o movimento articulado às forças sociais em defesa da educação como direito público, gratuito e laico; em que o princípio educativo do trabalho docente e da qualificação do professor se faziam presentes na perspectiva da universalidade da educação em todos os níveis e modalidades, na definição da carreira e na valorização do professor.

E é nessa correlação de forças que “os movimentos sociais em defesa da escola pública se manifestam e se apresentam no contexto brasileiro desde a década de 1930 pelos Pioneiros da Educação, e nos anos 1950 pelos intelectuais nacionalistas do período” (GONH, 1994).

Carnoy e Levin (1993) apresenta um arcabouço de análises³⁰ a respeito da importância dos movimentos sociais no campo da educação numa sociedade

³⁰ Na obra *Escola e Trabalho no Estado Capitalista* (1985) Martin Carnoy e Henry Levin examinam em profundidade a relação entre escola, o local e acumulação capitalista de trabalho nos Estados

capitalista. As instituições educacionais são reprodutoras das concepções da classe dominante “sobre a qual o e quanto a educação deve ser oferecida”, produzindo e reproduzindo as desigualdades sociais, mas não só. As escolas também refletem as demandas sociais. Essas demandas surgem frequentemente a partir da posição defensiva em que grupos se encontram em uma sociedade dominada por valores, normas da classe dos capitalistas. Em muitos aspectos as reformas exigidas podem ser por isso parecer cooptadas, manipuladas pelos grupos que se encontram no poder.

Porém, segundo Carnoy e Levin (1993) não se pode supor que todas as reivindicações são expressões de cooptação. Elas expressam um conflito permanente entre capital, trabalho e educação e, por isso, são mais do que um simples fato de cooptação, de manipulação. São muito mais expressões de disputas de projetos de homem, de sociedade, de trabalho e educação que se quer.

No Brasil, no cenário da arena de disputas, foi no marco dos anos 1970, no auge do regime militar, da crise econômica, que os movimentos sociais em todas as áreas representaram o vetor de resistência e de construção das bases para a redemocratização, e as reivindicações se tornam mais e mais expressão dos conflitos que se desenhavam em todos os campos e setores sociais.

A emergência de novas formas de racionalidade nos países latino-americanos entre as décadas de 60 e 70, como já mencionados anteriormente, são consequências da crise de produção e da mudança de ciclo do capitalismo internacional, com espelhos particulares sobre os países de periferia, “cujos efeitos diretos se traduziram no endividamento externo” (SADER, 2007, p. 136).

Politicamente a ruptura com o sistema democrático liberal em 1964 foi profícua ao processo de acumulação do capital. E alguns elementos foram cruciais, pois permitiram à economia brasileira entrar num novo ciclo expansivo do desenvolvimento capitalista, entre eles, o arrocho salarial, a intervenção militar em todos os sindicatos, a repressão à oposição política e às reivindicações dos setores populares (SADER, 2007).

Esses elementos concretos desenvolveram novas formas específicas de relação e de necessidade de organização em busca “de ações recíprocas entre homens, dado um determinado modo de produção” (SANTOS, 1983, p. 29). O que

Unidos da América e permitem uma reflexão das contradições, também, na periferia do capitalismo, como o caso do Brasil.

não significa que esses homens se organizaram e ainda se organizem a partir de uma consciência de classe. Dado a complexidade da sociedade capitalista, “os sujeitos podem estar organizados para reivindicar conteúdos profundamente vinculados ao apelo econômico e moral, racionalizando certos interesses, agregados a uma classe em si” (SANTOS, 1983, p. 31).

Todavia, pode-se dizer com base nos estudos de Gonh (1994), Saviani (2003) e Cunha (2001), que os movimentos sociais (pela Anistia e pela reorganização partidária), em todas as áreas, representaram a retomada da organização da sociedade civil (dos sindicatos, dos movimentos de base nos bairros) em tempos de resistência, sendo a construção de bases para o processo de redemocratização do Brasil.

Se do ponto de vista econômico, do crescimento e do desenvolvimento, a década de 1980 ficou conhecida como a “década perdida”, seja pelos altos índices de endividamento referente aos períodos e aos planos de desenvolvimento anteriores, altos índices inflacionários, a estagnação econômica e o aumento da dívida externa, no campo dos movimentos sociais, a década de 1980 foi extremamente profícua para a reorganização dos movimentos sociais, “rica em termos de realizações educacionais e de disputa política pela redemocratização do país, pelo processo de transição “negociada” do governo militar para o governo civil” (ARELARO, 2000, p. 95).

No campo da educação, um dos mais importantes Movimentos em Defesa da Escola Pública na década de 1980 foi à mobilização nacional em torno do processo Constituinte para incorporação das reivindicações dos trabalhadores em educação na Carta Constitucional Brasileira de 1988.

A participação da comunidade educacional na IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia em 1986, “*Educação e a Constituinte*” deu início ao debate que atravessaria a década de 1980, 1990 e os anos 2000 com reflexos nas reformas que sofreriam a educação brasileira, ou seja, Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e o Plano Nacional de Educação de 2001. Dessa Conferência, na plenária final, foi aprovada a “Carta de Goiânia” contendo as “propostas dos educadores para o capítulo da Constituição referido à Educação” (SAVIANI, 2003, p. 35).

Dentre as propostas e os princípios apresentados pelos educadores na Carta, destacam-se: o funcionamento autônomo e democrático das universidades; garantia

de controle da política educacional em todos os níveis pela sociedade civil, por meio de órgãos colegiados democraticamente constituídos; formas democráticas de participação garantidas pelo Estado, para controle efetivo das obrigações referentes à educação pública, gratuita, laica, universal e de boa qualidade; destinação dos recursos públicos exclusivamente para o ensino público; plano de carreira; piso salarial unificado nacionalmente; condições adequadas de trabalho; qualificação docente; espaços de atividades culturais e desportivas, entre outros (CUNHA, 2001; SAVIANI, 2003; HERMIDA, 2006).

A carta de Goiânia foi considerada, na década de 1980 o marco articulador das forças progressistas em favor da educação pública, “explicitando convergências e divergências para estabelecer consenso” o que culminou na organização do Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público Gratuito (HERMIDA, 2006).

O Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito foi oficialmente lançado na cidade de Brasília em 9 de abril de 1987, através da Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita. O lançamento foi acompanhado de um Manifesto – o “Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita”, seguindo, dessa forma, a tradição adotada pelos educadores brasileiros nas décadas de 1930 e 1950.

Segundo Gonh (1994), esse momento foi valoroso na história da educação brasileira por conseguir que entidades distintas com propostas diferenciadas fossem capazes de promover um movimento de integração que conseguiu chegar à formulação de uma plataforma educacional unitária para a Constituinte, sendo o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública a síntese de uma grande mobilização nacional, no bojo de efervescentes mobilizações em torno de um Projeto de Educação para o país na década dos anos 80, e que continua sendo um dos movimentos sociais que, mesmo reunindo sujeitos sociais de diversas concepções teóricas, consegue manter um princípio comum a defesa incondicional da escola pública, gratuita, universal e laica.

Hermida (2006) corrobora com essa assertiva ao explicitar que a educação foi um dos temas mais debatidos pela sociedade civil e política na Assembleia Constituinte de 1997-1988, e também o de maior mobilização dos diversos setores da sociedade, em virtude de se vislumbrar a possibilidade de que muitas das reivindicações do Fórum em Defesa do Ensino Público e Gratuito fossem de fato

fazer parte do capítulo da Educação da futura Constituição. Dessa forma, o movimento dos docentes “defensores do ensino público começou as articulações em torno de uma futura Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional” (HERMIDA, 2006, p. 39).

Entretanto, no jogo das intenções, no embate, na “guerra de posições”, apresenta-se a existência de dois mundos bem definidos. O mundo pretendido e o mundo real. Este mundo real é aquele construído na luta dos educadores travada desde 1980 para modificar as práticas de formar, calar e determinar critérios para a definição da carreira e da qualificação do magistério (BREZEZINSKI, 2001), e, por isso, concreto nas suas múltiplas determinações e relações. Assim, a Carta Constitucional aprovada em 1988 foi a denominação, entre os educadores progressistas, dos consensos possíveis. Consensos esses diretamente relacionados com as bandeiras de luta entre as instituições públicas e privadas (incluindo as de cunho confessional), especificamente no que tratava dos recursos destinados à educação pública, ou seja, do direito à educação de todos e não de uma parte da população em detrimento da outra.

Quanto às proposições por formação inicial dos professores do magistério, plano de carreira e qualificação docente, estavam circunstanciados às grandes questões dos recursos da educação, da gratuidade, da universalidade e da laicidade pontos ainda presentes nas lutas atuais.

Entre os discursos e os dilemas que se apresentavam na arena da disputa - os privatistas, as ordens religiosas, a garantia da manutenção das bolsas de estudos dos alunos pobres nas escolas privadas, a garantia do fim da censura, da livre manifestação pública, do fim das restrições entre o ensino e a produção do saber (CUNHA, 2001) - a formação inicial e continuada dos professores, plano de carreira e piso salarial vão sendo desdobrados no debate e nas proposições do Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e no projeto apresentado pelo Fórum em Defesa da Escola Pública para nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), já com outra configuração política, social e econômica, em outro contexto de desenvolvimento brasileiro, o que vai acirrar os debates e as proposições *para e por* políticas de formação continuada do professor.

1.5 Formação Continuada dos Professores no Contexto da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96: as novas demandas do capital

A discussão do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) procedente da base do Fórum em defesa da escola pública manteve o tom de defesa do direito à educação para todos e de uma gestão educacional que envolvesse e considerasse as propostas das entidades educacionais, as científicas e as da sociedade civil, em busca de um grande pacto nacional que viabilizasse a superação das condições de funcionamento da educação (ARELARO, 2000).

A reforma educacional que teve início em dezembro de 1988, quando, depois de promulgada a Constituição Federal em 05 de outubro de 1988, o deputado Octávio Elísio apresentou na Câmara Federal o Projeto de Lei para as bases e diretrizes da educação nacional, sem dúvida, foi mais um capítulo da queda de braços entre os que defendem a educação enquanto direito público e os que defendem a educação como mercadoria. O projeto apresentado pelo deputado propunha-se ser a síntese da sistematização de ideias realizada por forças progressistas.

O projeto apresentado era resultado de um trabalho formulado coletiva e democraticamente pelos trabalhadores da educação, aglutinados em torno da comunidade educacional, através do Fórum em Defesa da Escola Pública, e ficou caracterizado por ser a primeira tentativa de regulamentar a educação escolar após a aprovação da Constituição Federal (SAVIANI, 2003).

A proposta de referência teve segundo Saviani (2003), a sua redação concluída ainda em 1988, após a V Conferência Brasileira de Educação realizada em Brasília, cujo tema central foi “a lei de diretrizes e bases da educação nacional”, na qual começava a ser gestada a primeira proposta à nova lei de diretrizes e bases.

Da mesma forma, para Hermida (2006), o texto foi sendo elaborado e debatido em diferentes instâncias, com intensa mobilização e participação dos professores, com audiências públicas junto ao Congresso Nacional, e que procurava evitar as experiências frustrantes ocorridas quando da discussão e aprovação do Capítulo da Educação na Assembleia Constituinte.

Em linhas gerais o texto apresentava os princípios que deveriam ser assegurados pela nova lei. Ressalta-se que os princípios são os mesmos redigidos e

apresentados na “Carta de Goiânia”, com ênfase na organização do Sistema Nacional de Educação.

Ao analisar o primeiro projeto de LDB apresentado à Câmara dos Deputados em dezembro de 1988 pelo deputado Octávio Elísio (PSDB), percebe-se que o tema “formação continuada” não se fazia presente nos capítulos, títulos e artigos do texto apresentado.

No primeiro semestre de 1990, entra no cenário o projeto substitutivo da LDB apresentada pelo deputado Jorge Hage. Ao analisar o texto do projeto apresentado pelo deputado citado, percebe-se que resgatava a preocupação das discussões suscitadas nas Conferências pela Educação com temas que tratavam dos profissionais da educação, com ênfase nos aspectos da formação inicial, formação continuada e da carreira do professor, articulados com o Sistema Nacional de Educação e com seus respectivos sistemas de ensino, com a atribuição de,

Promover a continuidade do aperfeiçoamento e atualização do professor, assegurando em seus planos e orçamentos recursos e condições materiais e institucionais, e vinculado essa atualização aos planos de carreira docente. Art. 95, parágrafo 3 e 4 (BRASIL, 1996 s/p).

Ao analisar o texto substitutivo do Deputado Jorge Hage percebe-se que existia uma preocupação em implantar políticas públicas de incentivo ao aperfeiçoamento do professor, incluindo formas regulares de especialização e atualização com aperfeiçoamento profissional continuado e licenciamento periódico remunerado para esse fim, e também liberação de tempo para estudo durante a jornada de trabalho, inclusive em programas de educação à distância ou programas itinerantes de reciclagem, aprovados pelo sistema de ensino respectivo (Art. 100, Incisos VI e VII) (BRASIL, 1996).

No Capítulo XX – das Disposições Gerais e Transitórias –, mais uma vez aparece no Art. 125, inciso V o estímulo à formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação e à melhoria das condições de desenvolvimento do trabalho educacional.

De acordo com Arelaro (2000), o projeto de lei apresentado pelo deputado Jorge Hage, sem dúvida, foi a síntese da consulta aos diferentes segmentos – público e privado – envolvidos com a educação brasileira, e representava uma boa parte das discussões e da agenda de reivindicações por políticas públicas no campo

da educação e da formação inicial e continuada dos professores. Entretanto, a primeira correlação de força e de disputa vai se travar quando o Senador Professor Darcy Ribeiro, com o apoio do ministro da Educação à época, José Goldemberg, apresenta um projeto de Lei na casa do Senado Nacional, sem nenhuma discussão com os setores educacionais e que desconsiderava os principais pontos nevrálgicos de uma educação como direito de todos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 aprovada na Câmara do Senado Nacional depois de todos os embates, correlações de forças, “de diversos olhares que entrecruzaram”, já representava um novo modelo hegemônico das forças políticas, econômicas e ideológicas em favor do capital financeiro em que se articulava a Reforma do Aparelho do Estado com as orientações e diretrizes dos organismos internacionais (BREZEZINSKI, 2001).

Para o movimento dos educadores uma frustração. Uma lei, aprovada sem nenhum veto do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, “uma lei com a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual à situação atual” (SAVIANI, 2003) e ao mesmo tempo, um novo campo de batalha das ideias e das ações que se apresentavam no cenário educacional e social brasileiro.

A Lei aprovada em dezembro de 1996, ao determinar o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento remunerado para esse fim (Art. 67, inciso II) trazia a marca de uma concepção de educação atrelada às diretrizes internacionais de adequar a formação do professor às novas demandas do capital e ao mundo do trabalho, agora não mais na concepção rígida do trabalho fordista-taylorista, do treinamento para o processo de industrialização, mas para a concepção flexível do trabalho em consonância com o ideário toyotista das chamadas competências e habilidades (BRASIL, 1996).

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), uma Lei não deixa margem para outras interpretações que não sejam a adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e interno e, em especial, à consolidação do processo de formação do cidadão produtivo. Em suas análises, criticam a forma como foi sendo subsumidas as discussões da Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) desde o final dos anos de 1970, em que se discutia um projeto nacional de formação que tinha como premissa: (a) formação básica; (b) condições de trabalho; (c) formação continuada.

As autoras denunciam que, apesar dos eixos terem sido incorporados na Lei 9394/96, não foram congregados os sentidos e os princípios do movimento em defesa da escola pública (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

Nesse mesmo sentido, Kuenzer (1998) afirma que as novas bases materiais que caracterizaram a produção (reestruturação produtiva), a economia (globalização) e a política (neoliberal) trouxeram profundas implicações para a educação no final da década de 1990, uma vez que concorda com a referida autora em que, “cada estágio de desenvolvimento das forças produtivas gesta um projeto pedagógico correspondente às suas demandas de formação” (KUENZER, 1998, p. 105-106).

No caso específico da Nova Lei de Diretrizes e Bases, aprovada em dezembro de 1996, o arcabouço político, econômico e social em que se configuravam as diretrizes de gestão do então governo federal eram estritamente vinculadas às demandas do capital, do mercado e das orientações dos organismos internacionais, fundamentalmente o Banco Mundial, o que possibilitou as mais diversas formas de organização de formação inicial e continuada dos professores, principalmente por instituições privadas que para garantir o nicho do mercado educacional não mediram esforços para proporcionar as mais variadas, inusitadas e mirabolantes propostas de formação de professores.

Neste sentido fica a pergunta que modelo de Estado representa a concretização de políticas públicas que tenha como orientador o mercado? Para qual Formação? Quais os princípios e a natureza desse modelo de Estado? Que políticas públicas são orientadoras para que este Estado seja hegemônico? Quais consequências trouxeram ao trabalho e aos trabalhadores no cenário do final do século XX e os desdobramentos para as políticas públicas no campo da educação e na formação continuada do professor? Existem outras possibilidades que se contraponham a esse modelo de Estado e de políticas públicas?

2 QUE ESTADO PARA QUAL FORMAÇÃO?

2.1 O Estado Capitalista: natureza e princípio

A história de toda a sociedade até nossos dias moveu-se em antagonismos de classes, antagonismos que se tem revestido nas diferentes épocas. Mas qualquer que tenha sido a forma assumida, a exploração de uma parte da sociedade por outra é um fato comum a todos os séculos anteriores. Portanto, não é de se espantar que a consciência social de todos os séculos, apesar de toda sua variedade e diversidade, se tenha movido sempre sob certas formas comuns. Formas de consciência que só se dissolverão completamente com o desaparecimento total dos antagonismos de classes

Jinkings; Sader, 2012, p. 24

Ao considerar que em uma sociedade dividida em classes se move a partir dos antagonismos de classe, na exploração daqueles que detém os meios de produção nessa sociedade, mas não exclusivamente, e que, assumem na contemporaneidade formas cada vez mais perversas e desumanas e que se fortalecem na alienação e na submissão do metabolismo do capital, o objetivo de se compreender o Estado capitalista e suas manifestações é no entendimento a partir das contribuições de Poulantzas (1985) que o Estado não se constitui um bloco monolítico, em que é mero reflexo da base econômica, ao mesmo tempo, da concepção que o Estado está totalmente desvinculado das relações de produção da sociedade.

Deste modo parte-se do entendimento que uma teoria do Estado capitalista não pode construir seu objeto pela referência apenas às relações de produção, da mesma forma em que não pode ser considerada uma instância isolada das relações de produção, e que só é possível se explicar a reprodução histórica desse Estado de tal o qual estágio do capitalismo (Estado liberal, Estado intervencionista, estatismo

ou autoritarismo) e suas formas de regime desse Estado (fascismo, ditaduras militares, bonapartismos) a partir das metamorfoses do seu objeto.

O que constitui compreender que as transformações das relações de produção e da divisão social do trabalho capitalista sugerem modificações na constituição e reprodução das classes sociais, de sua luta e da dominação política.

Neste sentido, para compreender a natureza e os princípios desse Estado capitalista é fundamental “explicitar as formas diferenciais e as transformações históricas desse Estado, até por que: “se seu núcleo persiste, que é o que faz com que o Estado continue capitalista não impede que eles passem por importantes transformações ao longo da reprodução do capitalismo (POULANTZAS, 1985, p. 142). Assim, mesmo não sendo o Estado o objeto central deste estudo, compartilha-se da posição de Carnoy (1994) e de Ianni (1989) sobre a relevância de se compreender o Estado e de demonstrar que diferentes análises sobre o Estado implicam em políticas públicas diferentes, tanto em relação aos meios quanto aos seus fins. E que compreender a natureza do Estado é uma das formas de conhecer a sociedade, pois se “é verdade que a sociedade funda o Estado, também é inegável que o Estado é constituído daquela” (IANNI, 1989, p. 07).

Da mesma forma, o valor de se conhecer as forças sociais que predominam na sociedade de classes, a forma como essas forças sociais, na “guerra de posições³¹”, nas formas particulares de dominação e de “hegemonia” na composição dos seus “blocos históricos”, influenciam a organização do Estado privilegiando uma ou outra direção, de acordo com o projeto de sociedade que está em disputa em determinada época.

Concorda-se com Fontes (2005), que o Estado não se resume a um aparato técnico e neutro “como acreditam certos tecnocratas”, “nem ao monopólio da violência legítima”, “nem na dicotomização que ambas as concepções implicam”, como se o Estado fosse uma entidade separada da sociedade, onde cada qual – Estado e sociedade – teria qualidades específicas e próprias” (FONTES, 2005, p. 181). O Estado é como apontou Marx, “a forma pela qual se organiza a dominação social, dominação que encontra sua base na existência de classes sociais e que não existe historicamente a não ser de forma conflitiva e contraditória” (FONTES, 2005, p. 182).

³¹ As expressões cunhadas entre parênteses estão referendadas na obra de Antonio Gramsci.

Parte-se das considerações acima para compreender que os elementos que constituem e organizam a forma desse Estado emergem das relações de produção, do seu contexto histórico, da realidade social, da expressão política da estrutura de classes inerentes à produção. Nessa compreensão, não é o Estado que projeta a sociedade, mas a sociedade que “molda” o Estado e que, por sua vez, vai se delineando pelo modo dominante de produção e das relações de produção inerentes a esse modo de produção, não estando acima dos conflitos de classes, mas profundamente envolvido neles (CARNOY, 1994).

O Estado constitui o campo de luta de classes e deixa de ser o espaço de defesa da classe dominante para constituir-se no segmento que materializa e condensa as relações de classe. Ao mesmo tempo, o Estado tem um papel principal de organização, “em particular da burguesia”, ao se constituir a unidade política da classe dominante, organiza o interesse político ao longo prazo do bloco no poder, esse composto por várias frações da burguesia (POULANTZAS, 1985).

Ao considerar que o Estado, no caso específico, o Estado capitalista deve ser analisado como uma relação, “como a condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classes, tal como ele expressa, de maneira sempre específica, no seio do Estado” (POULANTZAS, 1985, p. 147).

O Estado consiste de todo um complexo de atividades políticas e teóricas com as quais a classe dominante não somente justifica e conserva a sua dominação, mas manobra para conquistar o consentimento ativo daqueles que estão subjugados a suas regras’ (GRAMSCI, 1971, p. 244).

E como o Estado se articula para isso? Concorde-se com os argumentos de Gramsci (1971) e Poulantzas (1985) para compreender quais os mecanismos que o Estado desenvolve para além do seu papel nas relações de produção e na delimitação-reprodução das classes sociais, mas, também ao assumir um papel na “organização das relações ideológicas e da ideologia dominante”, contribuindo para organizar um “consenso” e não somente no campo das ideias e das representações,

A ideologia não consiste somente ou simplesmente num sistema de ideias e representações. Compreende também:

Uma série de práticas materiais extensivas aos hábitos, aos costumes, ao modo de vida dos agentes, e assim se molda como cimento no conjunto de práticas sociais, a compreendidas as práticas políticas e econômicas (POULANTZAS, 1985, p. 33).

Segundo Fontes (2005), as análises de Gramsci permite pensar formas pelas quais ocorre uma ampliação do Estado à medida que o capitalismo se expande, ao se expandir também os conflitos internos as frações das classes dominantes e as reivindicações e pressões dos grupos subalternos.

O que não significa, reiterando Poulantzas³², que o Estado ampliado perde seu caráter de classe. Supõe uma acomodação complexa dos interesses das diferentes frações das classes dominantes; o que implica a produção de uma autonomia peculiar do Estado diante de cada uma dessas frações sem a perda do seu caráter de classe. De um lado, permite que as medidas por ele encaminhadas revistam-se de “interesse geral ou nacional”, ao mesmo tempo que o Estado passa a conter em seu seio demandas provenientes dos grupos sociais dominados. Ao acomodar essas demandas contraditórias, além de impedir as lutas internas que coloquem sob risco a própria dominação, introduz elementos de “democratização e de alguma dimensão de publicização desse Estado (FONTES, 2005).

Poulantzas (1985) chama a atenção para esse lado “positivo” das ações do Estado ao criar, transformar, realizar, e que de certa forma dão uma dimensão de publicização instituindo uma relação das massas com o poder do Estado, um “consenso”.

Desta forma, o Estado trabalhando para a hegemonia de classe estabelece uma série de medidas, matérias positivas para as massas populares, mesmo quando essas medidas refletem as concessões travadas na lutas de classe.

Nesse sentido, parece ser impossível compreender o Estado capitalista, sua natureza e seus princípios sem pensar as lutas políticas, a relação de forças, a luta de classes, “as relações capitalistas de produção e sua divisão social do trabalho no bojo das formas diferenciadas e as transformações históricas do Estado capitalista” (POULANTZAS, 1985, p. 143).

Ao mesmo tempo, essas mesmas relações são dialéticas. Compostas de uma tensão entre duas dinâmicas sempre em disputa: os dominantes e os dominados, os dirigentes e os dirigidos, os imperativos do capitalismo e movimentos que se contrapõem. Esse movimento “delineia o caráter básico da contradição, das forças opostas dentro de um determinado processo, e que representa uma forma social

³² Nicos Poulantzas. O estado, o poder e o socialismo (1985).

que está sempre vindo a ser, que muda conforme a fase do conflito subjacente” (CARNOY; LEVIN, 1993, p. 23).

Da mesma forma, é igualmente impossível compreender a natureza e os princípios das políticas públicas educacionais, a educação, a formação do professor e seus desdobramentos na formação humana e nos sujeitos históricos, descolados da materialidade histórica das contradições de classes, sem pensar os projetos que se encontram em disputa na forma atual do Estado capitalista.

Nesta perspectiva, as questões que se colocam enquanto urgência teórica e prática são explicitar quais as particularidades da formação do homem esse Estado capitalista precisa manter-se e desenvolver-se? Que políticas públicas são orientadoras para que este Estado seja hegemônico? Quais as estratégias que orientam para a concretização desse projeto? Quem este Estado representa; que consequências trouxeram ao trabalho e aos trabalhadores no cenário do final do século XX; quais os desdobramentos para as políticas públicas no campo da educação e na formação continuada do professor?

Ao mesmo tempo, na contracorrente, na luta contra-hegemônica, no seio desse mesmo Estado, analisar perspectivas de Formação Humana que se contraponham às relações mercadológicas do Estado capitalista e, ainda, quais embates e horizontes se apresentam nessa disputa na contemporaneidade?

Para tanto, se recorre ao arcabouço teórico de autores que analisam o Estado capitalista na contemporaneidade numa perspectiva crítica, e que possibilitam uma compreensão materialista dialética da história. Cabe ressaltar que a reorganização geral do capitalismo é um processo complexo, cujos desdobramentos não se podem antecipar nas suas formas precisas de realização. Entretanto, é possível “analisar as tendências que vão se delineando a partir de dois processos: a nova fase de internacionalização do capital, com a reorganização produtiva, e a remodelação das estruturas de poder do capitalismo” (BRUNO, 2001, p. 04).

2.2 O Estado Capitalista: o neoliberalismo e nova ordem mundial

No final do século XX, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, sob o novo imperialismo, intensificam-se as formas de exploração e dominação para assegurar

a reprodução ampliada do capital. A hegemonia capitalista consolidou-se no mundo ocidental a partir de estratégias gestadas pelos governos dos Estados Unidos da América e da Grã-Bretanha, para construção de uma nova sociabilidade apoiada na financeirização e mundialização do capital.

A economia capitalista, desde o final de 1960, em âmbito mundial, chegou ao seu limite de expansão no pós-guerra. Esse momento transcorreu nos anos 1970 e apresentou duas formas clássicas de manifestação desse fenômeno no capitalismo: a redução das taxas de lucro e “supracumulação-superprodução” do capital (CARCANHOLO, 2010).

Diante da crise e em resposta à crise, a própria economia capitalista começa a construir, já nos anos 1970, estratégias de ação que vão lhe permitir uma nova etapa de acumulação de capital com propostas de criação e de ampliação de formas de valorização do capital. Essas estratégias “salvacionistas” ao capitalismo são orientadas, principalmente, por dois governos: Ronald Reagan nos Estados Unidos da América e Margareth Thatcher na Inglaterra.

Assim como o Estado de bem-estar social nasceu das cinzas da segunda Guerra Mundial e da Grande Depressão, a crise de acumulação dos anos 1970 deu início ao processo de neoliberalismo do mundo, ao Estado neoliberal, no marco da chamada Segunda Guerra Fria (FALLEIROS; PRONKO; OLIVEIRA, 2010).

Para entender esse processo complexo, são importantes as contribuições de Paulani (2006) sobre o neoliberalismo enquanto uma “história intelectual e como prática político-econômica”. De um lado, o neoliberalismo como pensamento intelectual que tem relação direta com o economista austríaco Frederich Hayek, a escola austríaca e sua oposição à Teoria do Estado Regulador de Bem-Estar Social, desenvolvida pelo seu colega de trabalho da *School of Economics* na Inglaterra, John Maynard Keynes. Do outro, a fase específica do desenvolvimento capitalista em fins dos anos 1970 no auge da crise da “era do ouro do capitalismo”.

Dessa forma, o debate acerca do neoliberalismo segundo Paulani (2006) decorre de duas frentes. Uma que germina no debate acadêmico, intelectual, em meados de 1940, e outra que vai ser a expressão e a sistematização da aplicação da ideologia, da “doutrina” neoliberal em nível concreto, no bojo das duas crises do Petróleo (1973 e 1979), da crise fiscal dos Estados centrais e o retorno à inflação.

Sem dúvida, o colapso do petróleo, a recessão aberta e a profundidade da crise no mundo, contribuíram para a busca de valorização financeira, o que levou a

uma pressão para a liberalização dos mercados financeiros e pela desregulamentação dos mercados de capitais,

O modo de regulamentação do capitalismo que funcionava nos anos dourados, não se adequava mais a um regime de acumulação que funcionava agora no império da valorização financeira. Volátil por natureza, logicamente desconectado da produção efetiva de riqueza material da sociedade, curtoprazista e rentista, o capital financeiro só funciona adequadamente se tiver liberdade de ir e vir se não tiver de enfrentar, a cada passo de sua peregrinação em busca de valorização, regulamentos, normas que limitem seus movimentos (PAULANI, 2006, p. 75).

Margareth Thatcher foi quem primeiro vislumbrou o movimento neoliberal na virada da década de 1970 e início da década de 1980, como uma panaceia para a crise econômica. Conjuntamente com o presidente Ronald Reagan passou a organizar as atividades do Estado abolindo as regulamentações ao mercado (HARVEY, 2004), nas palavras de Chauí “tornaram-se a ponta de lança política deste programa” (CHAUÍ, 2013, p. 124).

Essa nova organização substitui a política de controle de demanda efetiva, pela política da oferta, “cuidando apenas da manutenção do ambiente institucional favorável aos negócios dos contratos, direitos dos credores, liberdade máxima do capital”. O Estado passou a ser o *Business Administration* de Estado, ou seja, é um “negócio” que precisa ser administrado para atingir o máximo de eficiência, solidez, rigidez de gastos e que visa, desde a primeira instância, garantir a uma parcela específica e minoritária da sociedade as garantias ao capital e à sua plena acumulação (PAULANI, 2006, p. 79).

As premissas do Estado neoliberal, salienta Torres (1995), podem ser sintetizadas pela: (a) racionalidade política, em que os estados neoliberais constituem um amálgama de teorias e grupos de interesses vinculados à economia da oferta; (b) reestruturação econômica predominante no capitalismo avançado ou ajuste estrutural que implica em redução dos gastos públicos, redução dos programas que são considerados gastos públicos, venda das empresas estatais, paraestatais ou de participação estatal, mecanismos de desregulamentação para evitar o intervencionismo estatal no mundo dos negócios, diminuição da participação financeira do estado no fornecimento de serviços sociais (que vai da educação até habitações populares) e a sua transferência ao setor privado, este glorificado como o setor eficiente, produtivo e competitivo, e por último, mas não menos importante, (c)

a globalização do capitalismo, a globalização econômica e, como consequência, a modificação da divisão internacional do trabalho, o que implica em alta mobilização do capital via intercâmbio internacional, com realização de investimentos de curto prazo e alto risco, e uma mudança significativa no mundo do trabalho.

Os governos que adotaram as determinações da cartilha neoliberal foram fortemente orquestrados e modelados sobre as diretrizes e orientações do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, essencialmente no que tratava o ajuste estrutural, a estabilização e a reestruturação no mundo do trabalho. O modelo de ajuste estrutural resultou, nas décadas de 1980 e 1990, numa redução do gasto governamental, sobretudo com a privatização dos setores estatais e, com isso, a redução do tamanho do déficit fiscal e dos gastos públicos. Ainda, na desvalorização da moeda para promover a exportação, na redução de tarifas para importações, na liberação do intercâmbio internacional e, sobretudo, no término das barreiras de protecionismo do Estado.

Paradoxalmente, Torres (1995) evidencia que o abandono do intervencionismo do setor estatal não é total, mas diferencial. Não se podem abandonar, por motivos “simbólicos” e práticos todos os programas assistencialistas do estado. As áreas conflitivas precisam ser pacificadas, controladas. Desencadeiam, simultaneamente, programas de solidariedade aos mais pobres na América Latina, no México, na Costa Rica. Da mesma forma, o Estado não abandona seus mecanismos de disciplina e coerção para obter o consenso eleitoral. Assim, “o desmonte das políticas do Estado de Bem-Estar social não se faz indiscriminadamente, mas seletivamente, dirigindo-se a alvos específicos” (TORRES, 1995, p. 116).

Se o neoliberalismo, como bem apontou Gentili (2001), surge como reação e alternativa histórica à crise do modo de produção capitalista na década de 1970 e à consequente crise no Estado de Bem-Estar social, à crise do Estado intervencionista, à crise da organização taylorista do trabalho, conjuntamente, com a crise do fordismo global e do indivíduo fordista. Dessa forma, “expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para restabelecer a hegemonia burguesa no quadro dessa nova configuração do capitalismo em sentido global” (GENTILI, 2001, p. 231).

A “catástrofe neoliberal”, como denominou Chauí (2013), cujos principais traços foram o encolhimento do espaço público dos direitos e a ampliação do espaço

privado dos interesses de mercado, refletiu-se em desdobramentos perversos na implantação de políticas públicas com cunho neoliberal, como a mercantilização de direitos e o esfacelamento dos frágeis, porém importantes direitos trabalhistas. Como consequência, a instauração de um novo processo de trabalho a partir da reestruturação produtiva e das novas exigências da divisão e organização internacional do trabalho, trouxe consequência direta às políticas educacionais.

Em retrospecto, o período que compreende as décadas de 1960, 1970 e 1980, tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser mais bem apreendidas pela rigidez dos investimentos de capital fixo e na rigidez de planejamento e dos contratos de trabalho (HARVEY, 2004).

A nova organização capitalista do trabalho, no neoliberalismo, marcada pelo confronto direto com a rigidez do fordismo, chamada de acumulação flexível, se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo que se distinguem, sobretudo, pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, com novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e que trouxeram como consequência a “fragmentação e dispersão de todas as esferas e etapas do trabalho produtivo”, com a terceirização, flexibilização e precarização do trabalho (CHAUÍ, 2013).

A chamada flexibilidade nos processos de trabalho pode ser entendida por várias definições, segundo Vasapollo (2006): como forma da liberdade da empresa para despedir parte dos seus empregados, sem penalidade, quando a produção e as vendas diminuem; liberdade da empresa para reduzir ou aumentar o horário de trabalho, repetidamente e sem aviso prévio, quando a produção necessite; faculdade da empresa de pagar salários reais mais baixos do que a paridade de trabalho, seja para solucionar negociações salariais, seja para poder participar da concorrência internacional; possibilidade da empresa subdividir a jornada de trabalho em dia e semana na sua conveniência, mudando os horários e as características (por turno, por escala, em tempo parcial, horário flexível); possibilidade de contratar trabalhadores em regime de trabalhos temporários, de fazer contratos por tempo determinado, subcontratados com a diminuição do pessoal efetivo, e ainda a liberdade para destinar parte de suas atividades para outras empresas externas.

Desse modo, umas das questões mais severas da globalização neoliberal e da internacionalização dos processos produtivos “estão acompanhadas da realidade de centenas e centenas de milhões de trabalhadores desempregados e precarizados em escala também global” (VASSAPOLLO, 2006 p. 52). Essas condições de trabalho despem o trabalhador de sua roupagem de proteção, segurança, perspectiva de futuro e solidariedade de classe (OLIVEIRA, 2006); desarticula as formas consolidadas de negociação salarial e desfaz os referenciais que permitiam à classe trabalhadora perceber-se como classe e lutar como classe social (CHAUÍ, 2013).

Essa nova organização caracterizada pela precariedade, pela flexibilização e, principalmente, pela desregulamentação do trabalho assalariado exige um novo “operário” trabalhador para atender às novas demandas e necessidades do modo de produção que se apresenta. Da mesma forma e com a mesma intensidade, a exigência de um novo modelo de educação para atender às novas determinações do capital, agora flexível, polivalente, a partir da “ideologia da competência e da racionalidade de mercado” (CHAUÍ, 2013, p. 127) com “ênfase na solução de problemas, nas respostas rápidas e na adaptabilidade de habilidades para propósitos especiais” (HARVEY, 2004, p. 146), dessa forma faz-se necessário compreender como esse processo se apresenta no cenário brasileiro e quais as implicações às políticas públicas sociais e à educação.

Sendo o Estado capitalista um Estado de classes, e a natureza do Estado capitalista, nas suas várias formas de manifestações, (liberal, neoliberal) se fundamenta nos princípios antagônicos de classes, na exploração de uma parte da sociedade por outra, na disputa de projetos, na extração da mais valia do trabalhador e na alienação do trabalho, tende a organizar a educação, a escola, o currículo, a formação dos trabalhadores e dos trabalhadores em educação conforme a concepção de mundo da classe dominante e dirigente (NEVES; SANT’ANNA, 2005), interessa compreender que tipo de homem precisa ser formado para que esse Estado se consolide, tendo como princípio orientador o mercado.

2.3 O Brasil e a política do desmonte da esfera pública a partir dos preceitos neoliberais

De acordo com balanço realizado por Boron (2001) a respeito da abrangência e projeção que o ideário neoliberal e os preceitos do Consenso de Washington tiveram na América Latina, é possível delinear quatro das tendências mais profundas da reestruturação capitalista: (1) mercantilização de direitos e prerrogativas conquistadas pelas classes populares, convertidos em “bens ou serviços” adquiríveis no mercado. A saúde, a educação e a seguridade social se transformam em mercadorias intercambiadas entre fornecedores e compradores à margem de toda estipulação política; (2) deslocamento do equilíbrio entre mercados e estado como um fenômeno objetivo, cuja meta era desqualificar o estado a favor do mercado; (3) criação de um “senso comum” de “pensamento único” neoliberal e para o qual foram destinados recursos milionários e tecnologia “mass-mediática” para permitir a aplicação e aceitação das políticas promovidas pelos capitalistas; (4) naturalização de que não havia alternativa superadora a não serem as reformas neoliberais, sendo, de fato, o auge da ofensiva ideológico-cultural defendida pelo grande capital.

Essas tendências começam a ser desenhadas no cenário brasileiro no final da década de 1980 e início da década de 1990, com a posse de Fernando Collor de Mello na Presidência da República e a tentativa de implantação do modelo inaugurado por Thatcher e Reagan em âmbito internacional, com início do processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004). Entretanto, “o impeachment de Collor fez com que o projeto neoliberal sofresse um atraso no Brasil” (SADER, 2013, p. 137).

O Brasil, assim como os demais países da América Latina, sentiu as consequências da crise econômica, financeira e produtiva da década de 1970 que atingiu os pontos nevrálgicos do capitalismo dos países centrais. Em consequência da liquidez financeira no mercado internacional, os países periféricos passaram por uma crise fiscal aliada a uma crise de divisas e de esgotamento do padrão vigente de industrialização, baseado na substituição da importação. A economia brasileira nos anos 1980 se encontrava cada vez mais internacionalizada e “dependente” do financiamento externo, especialmente do Fundo Monetário Internacional, para

incrementar e completar a estrutura produtiva do setor industrial, e já se colocava em questionamento a legitimidade e as condições reais do regime militar (NOGUEIRA, 2001).

Nogueira (2001) ainda destaca que, enquanto a conjuntura internacional vivia o processo de reestruturação produtiva, financeira e organizacional na década 1980, o Brasil, apesar dos refluxos de créditos externos, do desequilíbrio cambial e da implementação de programas de estabilização vivia um período de euforia política com a instauração da transição lenta, gradual e segura do prenúncio da Nova República. Essa particularidade da conjuntura nacional encobria as condições de penúria econômica do Brasil, com quadro expressivo de desemprego, arrocho salarial, crise fiscal e o aprofundamento brutal da concentração de renda em uma pequena parcela da população brasileira.

No campo da educação, na esfera pública federal, e, sobretudo, nas políticas educacionais, a consolidação do ideário do Estado neoliberal, após a Conferência de Jomtien em 1990, ganhou materialidade, abrangência e consolidação no governo de Fernando Henrique Cardoso em 1995, expressas no Plano Diretor da Reforma do Estado.

Bresser Bresser Pereira (1998)³³ considera a Reforma gerencial da administração pública do Estado brasileiro, na era Cardoso, como um projeto “bem-sucedido”, com as principais mudanças institucionais previstas no Plano Diretor da Reforma do Estado aprovadas e colocadas em práticas,

Foi aprovada praticamente na forma proposta pelo governo, as organizações sociais e as agências executivas foram definidas legalmente, alterações substantivas na lei regulando o regime de trabalho dos servidores públicos foram introduzidas, os contratos de gestão e o conceito de indicadores de desempenho foram claramente definidos, e uma nova política de recursos humanos colocada em prática com ênfase no fortalecimento do núcleo estratégico do Estado. Por outro lado, uma estratégia gerencial de administração – a gestão da qualidade total, com a clara mudança de uma cultura burocrática para uma cultura gerencial. Houve assim, êxito nos três planos da reforma: no institucional, no cultural e no da gestão (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 11).

³³ Luiz Carlos Bresser Pereira, Ministro da Gestão Cardoso (1995-2002) economista e administrador responsável pelo desenvolvimento do projeto da Reforma do Estado brasileiro à época. Advoga que a Reforma do Estado proposta não tinha o cunho neoliberal, do Estado mínimo, mas, uma proposta social-liberal de reconstrução do Estado para um novo ciclo de desenvolvimento. Se autodefine como membro da Nova Esquerda.

Apesar da contrariedade, é impossível não concordar com o então Ministro Bresser Pereira, responsável por elaborar a partir da cartilha neoliberal e das orientações dos organismos internacionais – Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, a dimensão que este projeto de Reformar o Estado brasileiro foi profunda.

A Reforma Gerencial teve como documento base o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995). Por meio desse Plano, o governo procurou definir as instituições e estabelecer as diretrizes para implantação de uma administração pública gerencial. Segundo Bresser, “a reforma é gerencial porque busca inspiração na administração das empresas privadas, e porque visa dar ao administrador público profissional condições efetivas de gerenciar com eficiência as agências públicas” (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 18).

No plano concreto, os desdobramentos desse Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado brasileiro, com a implantação da Reforma Gerencial, foi uma avalanche de medidas a fim de proporcionar uma ampla reforma institucional, provocando mudanças substantivas na estrutura legal e organizacional. Por meio dessas reformas, abriu-se espaço para descentralização e desconcentração das atividades do Estado. Instituem-se novas instituições organizacionais, como as agências executivas e as organizações sociais que, em última instância, são constituídas em unidades descentralizadas de gestão, distinguindo-se das secretarias responsáveis por formular políticas públicas, estas sim, localizadas no núcleo estratégico do Estado.

Os estudos que analisaram os desdobramentos do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado brasileiro, entre eles Barreto (1999); Reis (2002); Chauí (2013) demonstrou que o princípio educativo orientador desse projeto e os impactos nas áreas sociais, com destaque a saúde, a educação, a previdência social e a legislação trabalhista.

Para Barreto (1999), o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado indica que processo de reforma e redefinição das funções do Estado desenvolvido no Brasil volta-se para as características bem próprias do modelo neoliberal: disciplina fiscal; redefinição das prioridades dos gastos públicos; reforma tributária; liberalização do setor financeiro; manutenção de taxas de câmbio competitivas; liberalização comercial; atração das aplicações de capital estrangeiro; privatização de empresas estatais; desregulação da economia.

A doutrina neoliberal se orienta no princípio e na necessidade de reestruturar todas as grandes áreas de atuação do Estado e preconiza a redução dos gastos estatais, tidos como ineficientes e ineficazes, e a transferência de tais “serviços” para o setor privado, supostamente mais eficiente, flexível e menos burocrático (REIS, 2002).

Os impactos nas áreas sociais foram avassaladores, o neoliberalismo sustentado na tese de que o mercado é o principal e insubstituível mecanismo de regulação social combate as políticas sociais e a garantia dos direitos sociais, o que implicou na desregulamentação de direitos sociais, no corte dos gastos sociais, no apelo ao mérito individual e na competição como eixos principais para o desenvolvimento das políticas sociais em detrimento dos interesses coletivos (REIS, 2002).

Segundo Chauí (2013), o governo de Fernando Henrique Cardoso tornou esse modelo hegemônico ao realizar a chamada reforma e modernização do Estado, com a adoção do neoliberalismo como princípio definidor da ação estatal, privatizando os direitos sociais, privatizando as empresas públicas, deslocando o fundo público para o capital financeiro,

Ora, o neoliberalismo não é, de maneira nenhuma, a crença na racionalidade do mercado e o enxugamento do Estado, e sim a decisão de cortar o fundo público no polo de financiamento dos bens e serviços públicos (isto é, dos direitos sociais) e maximizar o uso da riqueza pública nos investimentos exigidos pelo capital (CHAUÍ, 2013, p. 128).

Esse foi o tom que pautou a agenda política na década de 1990 e início da década de 2000, o encolhimento do espaço público a favor do espaço privado, e “para legitimar essa decisão política, foram mobilizadas as duas grandes ideologias contemporâneas: a da competência e da racionalidade do mercado” (CHAUÍ, 2013, p. 127).

Nessa perspectiva, no interior da reorganização da produção e do Estado capitalista neoliberal, as políticas sociais ganham outro direcionamento. A “nova hegemonia” no cenário nacional buscou nas diretrizes das organizações internacionais – o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) – o arcabouço teórico-prático para o desenvolvimento de políticas públicas para todas as áreas de atuação do Estado, em especial as políticas sociais. No campo da educação, viu-se a tentativa do desmonte da esfera pública em todos os níveis e

modalidades de ensino na clara tentativa de “ajustar” a educação e a formação humana ao novo padrão de desenvolvimento e às exigências do mundo dito globalizado, competente e dentro da racionalidade do mercado.

No campo das políticas educacionais, o desmonte da esfera pública se forjou a partir do que Oliveira (1999) denominou de “falsa consciência da desnecessidade do público” e “discurso da privatização”, que não se esgotou no propósito da privatização pelas empresas estatais das escolas públicas, foi além, na clara pretensão de “privatização do público”, da esfera pública, da esfera dos direitos. A educação pública se viu órfã do Estado. Sua mais nova mãe era o terceiro setor, as parcerias com o setor privado, as ONGs, os chamados amigos da escola.

Se um dos documentos organizadores das políticas públicas brasileiras, em nível macro, foi o Plano de Reforma do Aparelho do Estado (1995-2002), no plano das políticas educacionais o documento base do princípio educativo orientador dessas propostas já estava contido no “Mãos à Obra Brasil”³⁴ – Proposta de Governo do então candidato à Presidência da República Fernando Henrique Cardoso em 1994, profundamente embasados nas Recomendações da “Conferência Mundial sobre a Educação para Todos” em 1990.

O documento supracitado foi analisado por Cunha (1995) e o que possibilitou entrever, já na Proposta de governo, fontes de “inspiração” no que diz respeito às questões específicas do capítulo da Educação, com destaque, (1) a ideia compartilhada por economistas, do urgente imperativo de melhorar e mudar a qualidade da escola, de modo a formar trabalhadores capazes de se adaptarem às inovações tecnológicas; (2) qualificação de mão de obra; (3) aumento da autonomia da escola; (4) implantação de um sistema nacional de avaliação; (5) atualização dos professores.

Concorda-se com a crítica feita por Cunha (1995) sobre o destaque dado na Proposta (1994) ao papel econômico da “educação enquanto base do novo estilo de desenvolvimento”, fundada num modelo de desenvolvimento competitivo e na necessidade de se estabelecer parcerias entre o setor privado e o governo, entre universidade e indústria, para um novo padrão de sociabilidade e metabolismo do capital.

³⁴ O documento foi elaborado por uma equipe coordenada por Paulo Renato de Souza, ex-secretário da educação de São Paulo, ex-reitor da UNICAMP e então técnico do Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Essa proposta orientadora de um governo calcado nos preceitos neoliberais indicava, desde a campanha de governo, a base político-ideológica que se pretendia estabelecer para os alicerces do seu governo e que seria materializada no Documento Político-Estratégico (BRASIL MEC, 1995-1998).

Nas palavras do próprio ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, a educação é como motor para os novos padrões de desenvolvimento,

É elemento essencial para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada, é hoje o requisito, tanto para o pleno exercício da cidadania como para o desempenho de atividades cotidianas, para inserção no mercado de trabalho e para o desenvolvimento econômico (CARDOSO, 1994, p. 108).

Sendo a educação na década de 1990, novamente alçada como fator de desenvolvimento, como foi na década de 1960-1970, era necessário desenvolver estratégias para alcançar os objetivos e o “consenso”. Tais estratégias perpassam todos os níveis e modalidades de ensino que vão ser refletidos nos conteúdos a serem ensinados³⁵, na gestão da escola³⁶, na avaliação³⁷ dos sistemas e unidades escolares e formação inicial e continuada do professor³⁸, subsumidos aos preceitos e à cartilha neoliberal e que incidiram diretamente em princípio educativo que respaldasse com envergadura a consolidação de uma educação e de uma formação na perspectiva neoliberal.

2.4 A formação humana, o trabalho docente e a formação do professor subsumido à lógica neoliberal: qual o princípio educativo orientador dessa formação?

Se o “neoliberalismo representa o projeto de realização máxima do capitalismo, na medida em que visa a mercantilização de todos os espaços das

³⁵ Um bom exemplo são os Parâmetros Curriculares Nacionais lançados em 1997. E a produção dos Livros Didáticos recomendados pelo MEC por meio de estrelinhas

³⁶ O deslocamento da Gestão Democrática da Escola Pública para Gestão Compartilhada da Escola.

³⁷ Saeb (avaliação da educação básica) e o Provão (direcionado ao ensino superior)

³⁸ Dentro dos novos padrões de qualificação para o mercado de trabalho: flexível, polivalente, competente e habilidoso, projetos de capacitação, preferencialmente à distância (Tarefas de longo prazo (1995-1998), 1995, p. 13).

formações sociais” (SADER, 2013, p. 135) ao compreender a educação no plano das determinações e nas relações sociais como campo de disputa hegemônica (FRIGOTTO, 1996) pode-se inferir que essa disputa perpassa a concepção, a organização, os processos, os conteúdos, a qualificação profissional, a formação inicial e a formação continuada em todas as áreas de atuação profissional. Parece-nos importante apreender qual o princípio educativo que fundamenta a educação e a formação humana a partir das estratégias neoliberais e de acordo com as determinações do capital, em certa medida, desdobradas em estratégias de formação do professor.

Para Frigotto (1996), a análise das relações entre o processo de produção e as práticas educativas, na estreita perspectiva neoliberal, pode ser compreendida pela concepção de que a sociedade é constituída por fatores e que, em determinadas circunstâncias, alguns desses fatores preponderam sobre os outros. No caso da educação e da própria formação humana, que o neoliberalismo considera como mercadorias, estarão subsumidas às demandas e às necessidades inerentes “do processo de acumulação do capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir” (FRIGOTTO, 1996, p. 30).

No plano do Estado neoliberal, do capitalismo globalizado, da crise estrutural de acumulação capitalista, da reestruturação produtiva, da difusão do paradigma da acumulação flexível de organização produtiva, a introdução e a difusão aceleradas da microeletrônica e da informática, a organização do trabalho e o cotidiano das pessoas acabam por determinar a elaboração de um novo homem coletivo, conforme os novos requerimentos da produção das relações sociais vigentes (NEVES; SANT’ANNA, 2005).

Tais mudanças nas relações sociais de produção vão exigir e demandar novas práticas educativas e implementação de políticas públicas com princípio orientador para consolidação de um novo perfil de formação humana, atreladas e subsumidas às novas configurações do capital. Lembrando Poulantzas (1985), a de se considerar que é pela mediação do Estado que os interesses, especificamente de classe, podem ser estabelecidos a toda comunidade nacional, como se fossem de interesse de todos.

Da mesma forma em que não há qualquer,

Automatismo da estrutura econômica na imposição dos interesses da classe dominante sobre toda a sociedade, os interesses de classe transformam-se em políticas estatais, através de lutas políticas que se interiorizam nas estruturas e nos organismos do Estado. A autonomia do Estado não decorre do seu arbítrio, mas, se enraíza nas forças políticas que expressam relações de poder definidas na luta política. O maior ou menor grau dessa autonomia do Estado depende da definição da correlação de forças das classes sociais que constituem a base do próprio Estado (CORAZZA, 1986, p. 168).

Assim, o exercício de uma reflexão sobre formação humana e formação do professor, especialmente, as políticas de formação continuada dos professores no contexto dessa contemporaneidade não nos parece uma tarefa fácil, mas imprescindível, entendendo que tanto a formação humana, o trabalho docente e a formação do professor estão subsumidos ao processo da globalização, da mundialização da economia, da reestruturação produtiva e das novas exigências do mundo do trabalho, ao mesmo tempo, em que se apresentam na correlação de forças das classes sociais.

Nessa nova ordem mundial, novas configurações se apresentam, em grande medida, a partir das determinações de instituições internacionais, cujas deliberações interferem nas opções políticas que se fazem no domínio de qualquer Estado-nação, seja nos processos de produção, nos processos econômicos, na circulação e realização da mercadoria, nas políticas públicas, nas políticas educacionais, na escola, no trabalho docente e, conseqüentemente, na formação inicial ou continuada do professor.

Ao contrário da ideologia da nova ordem mundial, que vende a ideia de um comércio mais livre de possibilidades de novas nações se integrarem, a mundialização do capital configura, na realidade concreta, a formação de grandes monopólios, de megacorporações que se estabelecem e se sobrepõem sobre as pequenas e médias empresas. O que se confirma são as formas cada vez mais violentas de alienação e exploração da classe trabalhadora. As políticas neoliberais de desregulamentação, flexibilização do trabalho e distribuição da esfera pública materializam, de forma conjugada, a face destrutiva do capital (FRIGOTTO, 2001).

Uma das materializações concretas desse processo é a destruição dos conjuntos de direitos sociais objetivos e subjetivos minimamente conquistados pela classe trabalhadora,

[...] existe uma crescente insegurança de perda do trabalho, o que acarreta um “significativo processo de desindustrialização, desproletarização, tendo como consequência a expansão do trabalho precarizado, parcial, temporário, terceirizado, informatizado” (ANTUNES, 2000, p. 103).

Fontes (2009), nas suas Reflexões Im-pertinentes, corroborando com Antunes (2000), destaca que, na vida social, cada vez mais é exigido em todas as áreas do conhecimento algumas características ao trabalhador: maleáveis, flexíveis, adaptáveis a toda e qualquer tarefa.

As reflexões sempre pertinentes de Fontes nos apresentam análises profundas e indignadas, ao problematizar a situação em que se encontra o trabalho e o trabalhador no contexto da contemporaneidade do Estado capitalista neoliberal e quais impactos tem trazido à formação humana.

Ao consideramos o trabalho, a parte de qualquer estrutura social determinada, como uma atividade exclusivamente humana, adequada a um fim, um processo em que participam o homem e a natureza, em que o homem, com a sua ação, impulsiona, regula, subordina à sua vontade, controla o intercâmbio material com a natureza atuando sobre ela, modifica a sua própria natureza e “desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais” (MARX, 2003, p. 211), pode-se dizer que, num mundo regido pelo modo de produção capitalista, as condições de trabalho frente às novas exigências do mundo do trabalho têm levado os trabalhadores de todo o mundo a submergir cada vez mais a lógica perversa do trabalho enquanto mercadoria.

Desse modo, nem a formação humana, nem o trabalho docente, nem a formação do professor escapam a essa lógica. “O trabalho parece reduzir-se à mera atividade, cada vez mais descentrada e indiferente ao uso ao qual se destina” (FONTES, 2005, p. 56).

No trabalho docente e na formação do professor, essas questões também se apresentam de forma perversa e trazem impactos assustadores aos trabalhadores da educação. Além da intensificação do trabalho, da precarização, da terceirização, da despolitização, há uma busca desenfreada por novos conhecimentos. Entretanto, esses conhecimentos,

[...] muitas vezes, estão e são regidos pelo presente, pelo imediatismo, por informações, por atualizações, como se os conhecimentos adquiridos, construídos, incorporados durante toda uma vida, fossem descartáveis, obsoletos, ultrapassados. O que existe é o momento atual, em que “o

presente é arrancado do passado e da história, descontextualizado e automatizado” (MANCEBO, 2009, p. 80).

No cenário educacional, há um esvaziamento nas discussões que permitem compreender os nexos entre capital, trabalho, educação e sociedade. Os trabalhadores em educação subsumidos à lógica perversa do trabalho alienado, em geral, se rendem aos espaços da escola, da sala de aula, a uma formação que dê conta de resolver as exigências impostas pelas novas determinações globais e cada vez mais tecnológicas e descartáveis.

Não há dúvidas de que o avanço da tecnologia impõe um novo ritmo ao trabalho, e a apropriação desses recursos é fundamental ao desenvolvimento da ciência em todas as áreas, dado o grau de complexidade da nossa sociedade, uma vez que a incorporação de novas formas de ensinar e aprender abre novas possibilidades. Porém, a aceleração do processo de globalização e do imperativo das novas tecnologias nos últimos 30 anos, no Brasil, trouxe impactos na forma como os trabalhadores em educação se apropriam e incorporam no seu processo ontológico de trabalho.

Estudos têm indicado, dentre eles o de Mancebo (2010), que o processo de formação e de trabalho dentro da lógica do fetiche da chamada globalização, da mundialização e da reestruturação produtiva, gera, no interior das unidades escolares, uma sociedade da urgência, uma necessidade de buscar qualquer tipo de formação para estar e continuar no posto de trabalho, há uma “intensificação dos processos de trabalho docente e uma aceleração do binômio desqualificação-requalificação inerente ao processo de produção” (MANCEBO, 2010, p. 03), O que imprime novos e diversificados ritmos à vida dos professores, seja na sua busca acelerada de formação que dê conta das novas imposições do mundo do trabalho, como na própria subordinação a qualquer perda de direitos trabalhistas, na tentativa de se manter fora do desemprego estrutural, trazendo consequências na subjetividade e objetividade docente³⁹.

Subjetividade e objetividade que é construída a partir das relações sociais, históricas e no real, com estreita relação com o contexto e com a conjuntura. Tal fato gera,

³⁹ Refere-se aos aspectos do pensamento, da vontade, das emoções, dos valores, da linguagem, dos aspectos desejantes e das práticas (comportamento) do professor (MANCEBO, 2010).

no capitalismo, no processo do trabalho docente e na formação do professor, “um processo de alienação, de consciência fragmentada, reificada, de afetividade amortecida e de opressão, no qual o indivíduo se submete às exigências tal como as recebe” (MANCEBO, 2010, p. 02).

E é neste cenário denso, no cotidiano concreto, que se produz a “subjetividade da objetividade” (FRIGOTTO, 2001), é nesse terreno arenoso que se travam as lutas sociais e as correlações de forças e se produz o fetiche da mercadoria, do capitalismo como a única forma social civilizatória! Mas esse “fetiche” não é construído de forma acidental, é gerado a partir das novas formas de “sociabilidade do capital” e nas determinações históricas de se manter e de se ampliar dentro desse cenário e dentro dessa lógica de transformar tudo em mercadoria, inclusive a educação (MÉSZÁROS, 2008).

O neoliberalismo trouxe um novo princípio educativo para a formação, para o trabalho e para os trabalhadores, associando-o aos princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade, introduzindo nas escolas a lógica da concorrência e a crença de que quanto mais termos “produtivos” se aplicam à educação, mais “produtivo” se torna o sistema educacional (GENTILI, 1995).

As adequações dos objetivos educacionais às exigências do mercado internacional e interno trouxe, para a formação humana, para o trabalho docente e para a formação do professor, a consolidação do processo de formação do “cidadão produtivo” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004), com a máxima da competência e habilidade, estritamente ligadas ao processo de inserção humana no setor produtivo e limitando a aquisição de consciência do lugar dos homens na história (NEVES; SANT’ANNA, 2005). Esse é o princípio educativo que sustenta a tese do neoliberalismo, da estruturação produtiva no campo das políticas educacionais e da formação do professor na década de 1990.

Os nexos entre estratégia de desenvolvimento, prioridade na educação e investimento no capital humano, foram duramente enfatizados e se fizeram presentes no discurso oficial em nível federal e em muitos estados brasileiros como um dos motores para o alcance do processo de modernização nacional.

A palavra de ordem nesse novo cenário, tanto no chão da fábrica, como no chão da escola, foi a “pedagogia das competências”, que nada mais era que um novo padrão capacitação para um novo trabalhador, capaz de desenvolver com

habilidades as mais complexas tarefas impostas pelo mundo do trabalho (KUENZER, 2002).

Kuenzer (2002) amplia a compreensão do que estava sendo construído a partir desse novo princípio educativo e das quais se compartilha ao trazer a contribuição de Gramsci (1978) e sua análise sobre o americanismo e o fordismo e demonstrar a eficiência do processo de valorização do capital através dos processos pedagógicos, na medida em que, a partir das relações de produção e das novas formas de organização do trabalho, são concebidos e veiculados novos modos de vida, comportamentos, atitudes, valores.

O tipo de produção fordista demandava um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção articulados às novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de potencialidades intelectuais e criativas no desempenho do trabalho.

Da mesma forma, o novo tipo de trabalho exigia uma nova concepção de mundo que fornecesse ao trabalhador uma justificativa para a sua crescente alienação e ao mesmo tempo suprisse as necessidades do capital com um homem cujos comportamentos e atitudes respondessem às suas demandas de valorização, ao mesmo tempo em que o aumento da força produtiva se coloca em oposição objetiva ao trabalhador; assim, o conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, contribuindo ainda mais para aumentar a alienação dos trabalhadores.

A escola, por sua vez, se constituiu historicamente como uma das formas de materialização desta divisão, ou seja, como o espaço por excelência do acesso ao saber teórico, divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização elaborada a partir da cultura de uma classe social. E, não por coincidência, é a classe que detém o poder material que possui também os instrumentos materiais para a elaboração do conhecimento. Assim a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão.

Como bem salienta Kuenzer (2002) protegidas as especificidades decorrentes da reestruturação produtiva, a análise feita por Gramsci acerca das necessidades de

disciplinamento demandadas pela nova racionalidade decorrente das bases tecnológicas flexíveis, fundadas na microeletrônica, mantém seu poder explicativo.

Da mesma forma, o novo tipo de trabalho exigia uma nova concepção de mundo que ao mesmo tempo suprisse as necessidades do capital com um homem cujos comportamentos e atitudes respondessem às suas demandas de valorização, ao mesmo tempo em que, o aumento da força produtiva se coloca em oposição objetiva ao trabalhador; assim, o conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, contribuindo ainda mais para aumentar a alienação dos trabalhadores.

É preciso capacitar o trabalhador de novo tipo, para que atenda às demandas de um processo produtivo cada vez mais esvaziado, onde a lógica da polarização das competências se coloca de forma muito mais dramática do que a ocorrida sob o taylorismo/fordismo. E a ele se submeta, compreendendo sua própria alienação com resultante de sua prática pessoal “inadequada”, para o que contribuem os processos de persuasão e coerção constitutivos da hegemonia do capital (KUENZER, 2002).

Essa nova forma de organização e gestão do trabalho como já investigaram Gounet (1999); Antunes (2000); Kuenzer (2002); se constituiu em um modelo alternativo ao binômio taylorismo/fordismo, onde se destaca especialmente o "toyotismo" ou o modelo japonês. O que segundo Antunes (2000) nada mais é que a reorganização do capital das suas formas de dominação societal, não só procurando reorganizar em termos capitalistas o processo produtivo, mas procurando gestar um projeto de recuperação da hegemonia nas mais diversas esferas da sociabilidade, seja no plano ideológico, através do culto de um subjetivismo e de um ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social.

Se essa nova forma de organização do trabalho aparentemente amplia o conteúdo do trabalho ao substituir a linha pela célula de produção, onde um trabalhador cuida de várias máquinas, na verdade cada vez mais esvazia sua atividade, reduz os requisitos de qualificação e intensifica o uso da força de trabalho, explorando-o ainda mais. Ou seja, sob a ilusória reconstituição da unidade do trabalho para enfrentar os limites da divisão técnica, se esconde sua maior precarização, exatamente porque a finalidade das novas formas de organização, ao ampliar as possibilidades de reprodução ampliada do capital, não supera, mas aprofundam a divisão entre capital e trabalho.

Da mesma forma, a reconstituição da fragmentação do trabalho pedagógico, seja através do chamado “paradigma da modernidade, da competência, da habilidade”, não supera a fragmentação inerente à função da escola no capitalismo, uma vez que se constitui em mecanismo interno às práticas educativas, e, portanto insuficiente para transformar o modo de produção capitalista, este sim, origem da divisão (KUENZER, 2002).

Importa saber como esse novo modelo de organização do trabalho, regido pelo ideário neoliberal se objetivou na escola pública do estado do Paraná via políticas públicas para formação continuada dos professores da rede estadual de ensino, cerne do presente estudo.

2.4.1 A materialização dos preceitos neoliberais nas políticas educacionais de formação continuada do professor no estado do Paraná

Nos anos 1990, todo o espectro de políticas sociais e econômicas esteve sob a influência do pensamento Neoliberal. O conjunto de propostas assumiu um caráter abrangente, com implicações o que confere especificidade à década, especificamente, no que concerne à política pública para a educação e suas reformas educativas.

No estado do Paraná, o pensamento e a materialização da ideologia neoliberal teve uma potencialidade assustadora, abraçado ao projeto neoliberal em âmbito federal tomou consistência teórico prático nas duas gestões do então governador do estado Jaime Lerner (1995-2002).

No campo educacional, adotou as orientações das agências internacionais, especialmente do Banco Mundial, em adequar o sistema de ensino às novas exigências de reforma do Estado, alçando a educação um campo auxiliar frente aos desafios colocados ao desenvolvimento da economia brasileira.

Amparado nas pesquisas encomendadas da crise do sistema educacional brasileiro em que, expressava à falta de qualidade, o desperdício, a inoperância do serviço público, criou-se um “consenso” da necessidade de ajustar à educação, a escola, a gestão da escola, o currículo, o trabalho docente, a formação dos professores, a aprendizagem dos alunos, aos novos padrões de reorganização

capitalista, evidenciando estratégias que priorizasse a racionalização dos gastos, com uma política focalizada na eficiência, no modelo gerencial destinado a elevar o padrão competitivo e produtivo da educação.

A legislação federal, produzida nesse período, estabeleceu diretrizes e metas que orientavam a implantação da política educacional em todo o território brasileiro e direcionou a execução de planos e programas educacionais adequados à realidade de cada estado. O estado do Paraná, assim como o estado de Minas Gerais e de São Paulo foram exemplos em adotar as recomendações na reforma em todos os setores e na consolidação das mudanças institucionais e administrativas (LARA; ZORZETTI, 2012).

Várias foram as pesquisas que analisaram a era Lerner, entre eles Rech (1999), Hidalgo e Silva (2001), Souza (2001), Sapelli (2003), Tavares (2004) Almeida (2006) e explicitaram elementos comuns na política educacional, da chamada “escola de excelência”⁴⁰ e que trouxeram, consequências subjetivas e objetivas às escolas públicas paranaenses.

Particularmente o estudo do Professor Pedro Elói Rech⁴¹ que tomou como objeto de pesquisa o Programa de Capacitação Continuada dos Professores da rede estadual, desenvolvido no Centro de Capacitação Profissional de Faxinal do Céu, nos possibilita um panorama sobre as políticas educacionais para formação continuada dos professores da rede estadual de ensino paranaense sob a égide do Estado capitalista neoliberal e os seus desdobramentos no chão da escola pública entre os anos de 1995-2002.

Imediatamente designado pelo marketing governamental de Universidade do Professor, no governo Jaime Lerner, na sua primeira gestão (1995-1998) quando duas empresas privadas, do ramo de treinamento de recursos humanos desenvolveram seminários, primeiramente denominados de Seminários de Educação Avançada, e posteriormente de seminários de Atualização e Motivação (RECH, 1999, p. 292).

⁴⁰ Escola de Excelência foi o slogan da gestão Lerner para fortalecer o plano ideológico o receituário dos programas de qualidade total, mobilizando a subjetividade dos professores para que aderissem ao novo formato de organização escolar, caracterizado pelos aspectos administrativos e gerenciais por meio de políticas compensatórias em que a escola e as condições do trabalho docente estavam permeadas por relações produtivistas e precarizadas (SAPELLI, 2003).

⁴¹ Hoje é professor aposentado da rede pública do Estado do Paraná. Licenciado em Filosofia, Mestre em História (PUC/SP) com a pesquisa Universidade do Professor: a redução dos conceitos de educação e uma ameaça a sua forma pública e democrática. São Paulo, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica. Fez parte da diretoria estadual da APP-Sindicato, como secretário para as questões educacionais.

Este programa de capacitação estava previsto no Plano de ação da SEED⁴² (1995-1998) e que visava à implantação “excelência na educação” tornando cada escola do sistema estadual uma “escola de excelência”.

O Plano de Ação estava organizado em três eixos básico: (a) permanência dos alunos na escola, com êxito; (b) o desenvolvimento das competências do professor, individual; (c) envolvimento da comunidade na escola, parcerias!

A partir desses eixos básicos, as atividades de capacitação eram organizadas tendo como fio condutor: (a) **o pedagógico**: com atividades direcionadas para a instrumentalização da escola no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, tendo como parâmetros o cumprimento da LDB e os PCN's; **(b) gerencial**: com atividades direcionadas à socialização dos instrumentos modernos de gestão de recursos humanos, materiais e financeiros, de acordo com a legislação aplicável; (c) **mobilização e comunicação**: atividades direcionadas ao desenvolvimento da competência da escola como responsável pela articulação com a comunidade, investindo no sucesso do aluno (PARANÁ, 1995, grifos nossos).

O desenvolvimento das competências do professor e a sua capacitação docente também estavam previstos no Plano de Ação com a promoção de seminários de imersão na cultura contemporânea para a compreensão dos paradigmas norteadores da excelência na educação e na gestão compartilhada.

De acordo com a pesquisa de Rech (1999), os primeiros seminários⁴³, cinco eventos pilotos, “acompanhados de muita polêmica” foram destinados especialmente ao pessoal que estavam diretamente envolvido em cargos administrativos na SEED, nos Núcleos Regionais de Educação do estado, representantes da Fundepar, Cetepar e os diretores de escolas (RECH, 1999, p. 78).

As empresas contratadas para desenvolverem a capacitação dos professores na Universidade do Professor foram, primeiramente, o Centro de Educação Gerencial Avançada (CESDE)⁴⁴, que trabalhou durante o ano de 1996 a 1997 com a

⁴² Paraná (1995). Plano de Ação SEED 1995-1998. Esse Plano apresentava os princípios norteadores, as diretrizes, as prioridades e as ações prioritárias do sistema educacional para o ensino público.

⁴³ Esses Seminários foram realizados na cidade de Pontal do Paraná, enquanto era otimizado o Centro de Capacitação em Faxinal do Céu (Universidade do Professor) na cidade de Pinhão- Pr. (RECH, 1999).

⁴⁴ Empresa sediada em Petrópolis (RJ) de propriedade de Arthur Pereira e Oliveira Filho (RECH, 1999).

temática “Seminários de Educação Avançada”; a segunda empresa contratada 1997 a 1998 foi a Luna e Associados, consultoria de empresas S/C Ltda⁴⁵.

As reações adversas à contratação dessas empresas para a formação continuada dos professores foram o alto custo dessas empresas e com isso a transferência dos recursos públicos ao setor privado⁴⁶ em detrimento das Universidades Públicas, mas não só. Havia todo um questionamento em relação aos conteúdos trabalhados por essas empresas,

É impressionante a unidade do discurso construída em tono de Faxinal do Céu, desde a fala do governador e do secretário, até as palavras dos diretores de escola e de simples monitores do projeto, quando eleitos porta-vozes governamentais em materiais publicitários. Em todas as falas se apreende o caráter estratégico deste projeto que pretende ser inovador, sobretudo, em dois aspectos: quanto aos conteúdos desenvolvidos e quanto à forma (RECH, 2001, p. 305).

Em todos os documentos⁴⁷ divulgados pelas empresas contratadas os objetivos anunciados do Programa de Capacitação Continuada dos Professores estavam explicitados: aguçar a percepção para o lado subjetivo da vida; sensibilizar para o desenvolvimento de uma visão global, onde pessoa e profissional são discutidos como uma unidade indivisível; desenvolver uma postura mental estratégica; compreender os novos paradigmas que passam a reger a sociedade; estimular para a importância da educação permanente; ver a qualidade como um ato interno à pessoa (PARANÁ, 1996, p. 34).

As análises de Rech (1999; 2001) indicam que as principais categorias trabalhadas nesses cursos de capacitação são: novos paradigmas, o trabalho, interatividade, qualidade de vida e o humanismo, competências e habilidades.

O que seriam esses novos paradigmas? O mundo da modernidade, o holístico, a ideia de *Samsara*,⁴⁸ a vivência plena do humanismo, conceito que funde

⁴⁵ Proprietário o Argentino Jesus Luna (RECH, 1999).

⁴⁶ Para cada seminário realizado (duração de sete dias) as empresas receberam R\$161, 640,00. A primeira empresa (CESDE) recebeu por 21 seminários realizados o montante de R\$3.394,000, 00. Recursos que contou com financiamento do Banco Mundial de R\$96 milhões (RECH, 2001, p. 307).

⁴⁷ Apostilas trabalhadas com os professores durante os cursos; entrevistas e reportagens enaltecendo o programa de capacitação na Universidade do Professor (Nova Escola, n. 96, setembro de 1996), (Gazeta do Povo, 25 de julho de 1997) documento enviado à Assembleia Legislativa do Estado do Paraná (1997) em que solicitava informações sobre o programa pelos parlamentares de oposição;

⁴⁸ Incessante ciclo do nascer, morrer e do renascer (RECH, 2001, p. 313).

com a qualidade de vida. Essa mudança de paradigmas precisa de fé, de crença e uma nova postura diante da vida.

A partir do paradigma da modernidade, o trabalho também precisa ser redefinido, repensado como fonte de criatividade, limpo, voltado para sociedade da informação. A educação por sua vez, deve ser voltada ao aprender a aprender⁴⁹, o mundo das relações contraditórias e conflitantes não devem mais existir, devem ser sim, “substituído pelo das relações participativas e cooperativas, de interdependência e de intercomplementaridade. Portanto um mundo de relações absolutamente harmônicas” (RECH, 1999).

A educação centrada nesses princípios trouxe um deslocamento de todas as discussões e das reivindicações dos trabalhadores da educação, seja: na valorização da carreira dos professores, formação continuada dos professores (via universidades públicas), gestão democrática e colegiada e na construção do currículo básico⁵⁰ do estado do Paraná no final dos anos de 1980 e início dos anos 1990.

Avaliação feita das políticas educacionais do governo Lerner, promovido pelas entidades vinculadas ao Fórum Paranaense em Defesa da escola Pública,

Se constitui uma forte denuncia daquilo que os participantes consideraram como os verdadeiros objetivos deste projeto, qual seja, o enquadramento dos professores no projeto neoliberal, com todas as implicações decorrentes (RECH, 2001, p. 319).

A capacitação dos professores passa a ter como referencial político-pedagógico os parâmetros curriculares nacionais (1997), centrado nas competências e habilidades.

De acordo com Peroni (2003), o próprio documento introdutório preliminar dos PCN's (1995) apresenta um breve histórico da elaboração das propostas curriculares nos últimos anos, destacando o que estava em pauta nos anos 1980 e 1990 e as perspectivas de mudança a partir dos anos 1990 frente novas diretrizes

⁴⁹ Referência aos quatro pilares da Educação, difundidos por Jacques Delors: Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI (1996).

⁵⁰ A construção do Currículo Básico trazia como princípios fundamentais para educação na qual foi amplamente discutida com os professores: educação pública, laica; e a proposta político-pedagógica fundamentada na pedagogia histórico-crítica.

internacionais e quais os novos paradigmas a serem incorporados pelas escolas brasileiras,

Na década de 1980, o que estava em pauta era a recuperação da relevância social dos conteúdos. Mas, o cerne da renovação curricular neste período esteve na revisão das áreas de conhecimento, não só para atualizá-las, como também para tornar sua abordagem mais próxima da realidade vivenciada pelo aluno. Este período caracterizou-se pela adoção, em várias secretarias da educação, de ampla prática de consulta aos professores, que se estendeu também, em muitos casos, à população usuária da escola (BRASIL, 1995, p. 05).

Ao assinalar os anos de 1990, o documento faz referência aos acordos firmados na Conferência Mundial de Educação para Todos⁵¹ e também o novo paradigma proposto pela CEPAL “Educação e conhecimento: eixos de transformação produtiva com equidade”. Sem dúvida os PCN’s é o produto assumido internacionalmente com os organismos internacionais (PERONI, 2003).

No campo das políticas de formação continuada dos professores, ou melhor, de capacitação⁵² dos professores, o grande mote era aprender a desenvolver nos alunos competências e habilidades necessárias para que o próprio aluno pudesse construir o seu conhecimento, ter autonomia, criatividade, em outras palavras saber-fazer e aprender no próprio serviço, o deslocamento da qualificação profissional à competência individual.

Os cursos de capacitação⁵³ dos professores na Universidade do Professor traziam um forte apelo ao enfoque das competências e habilidades estreitamente afinado com a finalidade do Estado brasileiro em eleger a educação como uma de suas prioridades, transformando-a em estratégia de desenvolvimento nacional e competitividade internacional.

O que significou isso na escola? Quais as mudanças anunciadas, que projeto escondia? O que o Estado queria formar com esse novo Paradigma?

⁵¹ Realizou-se em Jomtien, na Tailândia em março de 1990. Foi patrocinada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pelo Banco Mundial (PERONI, 2003, p. 93).

⁵² Termo usado nos documentos da SEED – Capacitação dos professores, treinamento dos professores.

⁵³ A capacitação dos professores estava previsto no Programa de Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE) e previa o investimento em cinco componentes, entre eles o de **Treinamento de Professores**, no qual foi desenvolvido pela SEED por intermédio da Universidade do Professor (SAPELLI, 2003, grifos nossos).

Essas são questões que mobilizaram a comunidade escolar contra os desmandos do governo. Toda a mudança ou a preparação ideológica da mudança do paradigma tinha como pano de fundo a privatização da escola pública. Um projeto de sociedade em que aqueles - os alunos das classes mais desfavorecidas - aqueles que mais precisam do acesso e do direito à educação, automaticamente estariam excluídos mais uma vez.

O Estado capitalista, dada a sua natureza e os princípios que se procurou apresentar no decorrer deste texto, assume e desenvolve na condição de “educador”, de formador, a “pedagogia da hegemonia”, sob a “hegemonia da burguesia”, sob a “hegemonia das competências”, ações concretas na aparelhagem e na sociedade civil para que o mesmo Estado continue a existir. Da mesma forma, dado à natureza desse Estado ser contraditória, no seio desse mesmo Estado, há formas concretas de disputas contra-hegemônica por parte da classe dominada (NEVES; SANT’ANNA, 2005).

Essas formas concretas, essas formas alternativas, mesmo nos espaços em que o “velho ainda sobrevive, e o novo encontra dificuldades de nascer” precisam ser analisadas como avanços, mesmo que insuficientes e significativos de possibilidades.

2.5 A crise hegemônica ao modelo neoliberal e os reflexos no Brasil e no Paraná: um panorama

O cenário mundial marcado pela recessão econômica internacional, o agressivo unilateralismo militarista do governo dos Estados Unidos da América, a crise da legitimidade do neoliberalismo, o ascenso dos movimentos sociais contra a globalização neoliberal e a guerra imperialista marcam a cena política internacional no início do século XXI.

Sem dúvida, a implantação do ideário e do Estado neoliberal pelo mundo não ocorreu sem resistência dos setores populares: a organização da Via Campesina na Nicarágua em 1992; o levante indígena zapatista contra a implementação do acordo de livre comércio da América do Norte (NAFTA) em 1994; greve geral francesa em 1995; mobilização popular em Seattle (EUA) em 1999 contra as determinações da

Organização Mundial do Comércio (OMC); o Movimento dos sem-terra no Brasil são alguns exemplos de como o modelo econômico do neoliberalismo e seus propulsores são duramente questionados, o que provocou manifestações em diversos países.

Na América Latina, o modelo político-econômico excludente do capitalismo sob a égide do Estado neoliberal intensificou as articulações dos movimentos sociais, aproximando as realidades próximas dos movimentos populares nacionais e regionais.

Sader⁵⁴ (2009) apresenta uma análise detalhada de como esse novo contorno conjuntural sobre os impactos das transformações do Estado capitalista neoliberal modifica a fisionomia da América Latina. Ainda, em que medida o neoliberalismo permanece hegemônico ou em que alcance poderia ser caracterizado os novos governos latino-americanos como pós-neoliberais nessa primeira metade do século XXI e como os movimentos sociais tornam-se “um centro de resistência e um catalisador do crescente descontentamento popular” (SADER, 2009, p. 46).

A partir desse quadro o autor torna claro como o continente americano, o paraíso neoliberal e aquele que apresenta o maior grau de desigualdade, se tornou mesmo no limite, nas suas contradições o marco continental e mundial, o “oásis” antineoliberal dentro de um mundo dominado ainda por esse modelo, ao mesmo tempo, os limites, as alternativas e as resistências a esse modelo cujo “principais protagonistas, seus governos, estabelecem políticas estatais, seja na garantia ou extensão dos direitos, seja, pela regulamentação do capital financeiro, seja na construção de alianças alternativas à OMC” (SADER, 2009, p. 46).

A partir das contribuições do autor acima citado, é possível identificar as transformações que ocorreram em escala mundial na contemporaneidade, principalmente com a disputa dos dois blocos – comunista e capitalista – e as consequências do que representou a vitória do segundo bloco: a abertura do mundo bipolar para um mundo unipolar, sob a supremacia dos EUA e os desdobramentos da passagem de um modelo hegemônico regulador para um modelo neoliberal.

Sob a hegemonia de uma única potencial líder, no campo econômico, político e ideológico tornou-se hegemônico o pensamento que a democracia é identificada com a economia capitalista de mercado “o modo de vida norte-americano” e,

⁵⁴ A Nova Toupeira: os caminhos da esquerda latino-americana. São Paulo: Boitempo, 2009.

produziram um “imenso retrocesso histórico e modificações fortemente regressivas na correlação de forças entre os campos fundamentais de enfrentamento político em escala mundial” (SADER, 2009, p. 53).

Ao mesmo tempo, o modelo neoliberal revela seus limites, a nova hegemonia imperial não se dá num período expansivo do capitalismo, sendo incapaz de estimular um novo ciclo da economia como ocorreu no pós-guerra. Esse hiato revela os limites do capitalismo sob o jugo da financeirização da economia, da militarização dos conflitos, da degradação ambiental, da concentração de renda e de poder dentro de cada país.

Porém, mesmo com todo o refluxo e os limites do modelo neoliberal os EUA não perde sua capacidade de potência hegemônica, isso se explica porque mesmo enfraquecida, não existe no horizonte outra potência ou de um conjunto de forças aliadas que possa combinar força política, militar, econômica e ideológica para disputar a hegemonia ou um modelo alternativo ao neoliberal, ainda, levando-se em conta que poder atual no mundo se concentra a partir de três monopólios: a militarização dos conflitos (armas); mercantilização de todas as relações sociais e dos recursos naturais (dinheiro); e mídia privada (formação pública). É nesse cenário que as alternativas contra-hegemônicas devem ser compreendidas, no confronto, nos avanços, nos revés, nos obstáculos e nas perspectivas de se construir outro mundo possível (SADER, 2009).

Interessa neste estudo compreender e analisar, a partir desse marco geral que se forma do “novo período histórico da América Latina, como um produto e como reação às condições imperantes em escala mundial” (SADER, 2009, p. 56) a condensação de forças, de resistências e de políticas públicas estatais que se estabeleceu num panorama no Brasil, enquanto alternativas contra-hegemônicas aos “dois pilares centrais do sistema dominante: o modelo neoliberal e hegemonia estadunidense” (SADER, 2009, p. 55), na dilatação de espaços, de garantias ou extensão de direitos. Da mesma forma, compreender quais os reflexos vividos no estado do Paraná tendo como pano de fundo a nova configuração política governamental a partir do pleito de 2002. Desta forma, analisar os desdobramentos nas políticas públicas no campo da educação, do trabalho docente, da valorização e da formação do professor da educação básica.

Assim, o primeiro aspecto a ser analisado, mesmo que em um breve panorama, são as incidências que a crise hegemônica ao modelo neoliberal

repercutiu nas políticas públicas no Brasil e no estado do Paraná, enquanto modelo alternativo ao modelo neoliberal, seja na dilatação de espaços com projetos alternativos ou na manutenção ou expansão de direitos dos trabalhadores da educação com recorte entre 2003 a 2010, uma vez que os dois governos eleitos nas duas gestões (2003-2006; 2007-2010) tanto em nível nacional - Presidente da República - como em nível estadual – Governador do Estado do Paraná - tinham plataforma de governo que eram antíteses ao modelo de Estado neoliberal.

2.5.1 A crise hegemônica ao modelo neoliberal e os reflexos nas políticas educacionais no Brasil e no Paraná: novos contornos?

Se de um lado, como especificou Sader (2009) a América Latina e o Brasil se constituíram nas formas mais radicais das experiências neoliberais do outro foi o que também apresentou mais rejeição em escala mundial a esse modelo e aos governos proclamados neoliberais. Porém, se teve avanços na direção da eleição de governos contrários ao modelo neoliberal⁵⁵, do outro, as dificuldades objetivas de construção de modelos alternativos,

O período que assistimos caracteriza-se pela perda da legitimidade dos governos e dos modelos neoliberais, mas, ao mesmo tempo, por dificuldades de construção de projetos alternativos, seja pela fragmentação social, seja pelo consenso conservador, que mantém o predomínio do livre comércio no mundo, seja, enfim, pelo consenso neoliberal que deixou raízes não somente nas opiniões sociais - como o modelo de inflação -, mas também nos processos econômicos, apesar dos riscos reais de descontrole monetário, entre outros mecanismos, ocasionados(sic) pelo desequilíbrio entre produção e consumo – em que este é potencializado pelas políticas de distribuição de renda (SADER, 2009, p. 63).

Esses espelhos na construção de projetos alternativos esbarram em dificuldades concretas: poder privado das grandes empresas, no agronegócio, na mídia privada, nos bancos, no enfraquecimento dos sindicatos. Todas objetivadas na desigualdade da concentração e renda.

⁵⁵ Exemplo o Uruguai, Argentina, Brasil, Venezuela.

Ao mesmo tempo, explicita Sader (2009) em que vivenciamos uma crise de hegemonia ao modelo neoliberal na América Latina e no Brasil, um novo modelo superador e, um novo bloco de forças encontra dificuldades de se estabelecer,

O que chamamos de pós-neoliberalismo é uma categoria descritiva, que designa diferentes graus de negação do modelo, mas não ainda um novo modelo, e, ao mesmo tempo, um conjunto de forças híbrido de forças que compõem as alianças sobre as quais baseiam os novos projetos (SADER, 2009, p. 64).

A vitória de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) a presidente do Brasil e de Roberto da Silva e Mello (PMDB) como governador do estado do Paraná (2002) representavam um novo bloco de forças dentro de uma conjuntura política, no primeiro a grande perspectiva, principalmente da esquerda e dos movimentos sociais de mudança do modelo de Estado, no segundo a afirmação do espaço público em detrimento do espaço privado.

O balanço conjuntural publicado após o 2º Congresso Estadual da APP-Sindicato do Paraná em 2004 nos aproxima das expectativas colocadas nesses novos governos e ao mesmo tempo os limites de se estabelecer um modelo superador ao que estava posto e os caminhos alternativos trilhados para impor uma nova agenda dentro de um espectro do Estado capitalista neoliberal.

Os dados⁵⁶ demonstram que o governo Lula (PT) assumiu em 2003 com uma inflação alta, com os mais elevados juros do mundo, com uma dívida pública de 58% do PIB, com o déficit em conta corrente de 4% do PIB em 2002. O desemprego atingindo 20%, a precarização do mercado de trabalho, o Estado com o menor poder, risco na produção, disseminação da violência e um cenário mundial altamente desencorajador.

Frente a esses desencorajadores dados, Lula assumiu o governo com amplo apoio de cinquenta e três milhões de brasileiros e na expectativa de que era preciso mudar os rumos do Brasil⁵⁷. Dentre essas mudanças destacava como meta encerrar o “atual” ciclo econômico e político, a recuperação da economia, a geração de empregos, em projeto nacional alternativo – resgatando a soberania e o respeito externo -, a segurança, políticas sociais consistentes e criativas, ao mesmo tempo, exportar mais e criar um amplo mercado interno de consumo de massas, com

⁵⁶ Apresentados nas Resoluções do 2º congresso estadual da APP-Sindicato em dezembro de 2004.

⁵⁷ Carta ao povo brasileiro. 22 de julho de 2002.

reformas estruturais como: reforma tributária, reforma agrária, reforma previdenciária, reforma trabalhista, a redução da carência energética, déficit habitacional, ao mesmo tempo, um amplo programa contra a fome e a insegurança pública, combate à inflação e de geração de empregos.

Da mesma forma, Lula anunciava que a mudança do atual modelo, não se faria num passe de mágica, de um dia para o outro,

Será necessária uma lúcida e criteriosa transição entre o que temos hoje e aquilo que a sociedade reivindica. O novo modelo não poderá ser produto de decisões unilaterais do governo, tal como ocorre hoje, nem será implementado por decreto, de modo voluntarista. Será fruto de uma ampla negociação nacional, que deve conduzir a uma autêntica aliança pelo país, a um novo contrato social, capaz de assegurar o crescimento com estabilidade (SILVA, 2002, s/p).

Segundo Oliveira (2009) o relatório da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD/IBGE de novembro de 2005 sinaliza como o governo Lula no seu primeiro mandato trabalhou para um país menos desigual. A pesquisa mostra que a taxa de miséria em 2004 caiu 8% se comparada a 2003, ano em que Lula tomou posse. Ainda segundo a PNAD, oito milhões de pessoas teriam saído da pobreza (classes D e E) ao longo do seu primeiro mandato.

Os estudos e pesquisas, como a citada acima por Oliveira (2009) (PNAD/IBGE, 2005), demonstraram que os programas sociais, entre os quais com grande destaque o bolsa família - alteraram as condições de existência de seus beneficiados, melhorando sua renda e possibilitando o acesso a determinadas coberturas e serviços que, ainda que elementares, passam a significar um padrão de vida menos indigno.

Se de um lado as políticas sociais avançaram em passos largos no governo Lula, entre os quais os programas como minha casa minha vida, Bolsa Família, microcréditos, aumento do salário mínimo, elevação de empregos formais, e os Programas direcionados aos jovens (Projovem e o Primeiro Emprego), “dentre outros, foram importantes ações para distribuir renda entre os segmentos economicamente mais vulneráveis” (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 259). Por outro, essas mesmas políticas sociais, por vezes, ficaram subordinadas às diretrizes da equipe econômico-financeira, na “difícil e contraditória convivência da hegemonia com o capital financeiro, especificamente nos eixos da política financeira e na estabilidade monetária” (SADER, 2009, p. 83).

A grande crítica da esquerda ao governo Lula se concentra em muito nessas questões, como elucida Sader, e que de certa maneira se manifesta nas demais decisões que são: o não rompimento radical com a hegemonia do capital financeiro e sua modalidade especulativa; as políticas de apoio ao capital exportador - agronegócio - em detrimento da agricultura familiar; e principalmente por não tomar o imperialismo estadunidense como referência central do que representa o que existe de pior no mundo na atualidade.

Entretanto, mesmo não tendo desenvolvido políticas universalizantes, diferenciou-se das gestões anteriores,

O governo Lula pode ser visto como um bom gestor do neoliberalismo, que, além de dar continuidade ao modelo, ainda, o complementou com as políticas sociais e a recuperação da legitimidade do Estado, desgastado pelo governo mais ortodoxamente neoliberal de FHC. Também pode ser visto como o governo da política externa independente, que privilegiou os processos de integração regional, aliando-se a Hugo Chaves, Rafael Correia, Evo Morales, e outros, entre os quais Cuba. E, além disso, aquele que conteve o processo de enfraquecimento do Estado, fortalecendo o sistema de educação e de saúde pública, e expandiu de forma criativa a política cultural. É, sobretudo, o que mais melhorou o nível de vida da massa, em particular dos mais pobres, no país mais desigual do continente, que é o mais desigual do mundo (SADER, 2009, p. 88).

No campo das políticas educacionais os grandes méritos da ação do governo Lula (2003 - 2010) devem ser interpretados à luz do grande lema “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, e que representava a ampliação das oportunidades do acesso e permanência das crianças, dos jovens e adultos dos “mais pobres, dos ignorados, postergados pelas políticas do privilégio no sistema educacional” (GENTILI; OLIVEIRA, 2013).

As análises desses autores citados apontam que: O governo Lula reverteu significativamente o processo de desinvestimento social que tinha caracterizado o governo anterior, as políticas públicas orientadas para promover uma melhor distribuição de renda e o acesso dos mais pobres a uma ampla esfera de direitos aumentou significativamente (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 254).

Dentre a dilatação dessa esfera os autores destacam algumas ações que merecem ser enumeradas: (1) ampliação da obrigatoriedade escolar; (2) Ampliação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização do Magistério

(FUNDEB);⁵⁸ (3) a instituição do Piso Salarial Profissional (PSPN); (4) criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI)⁵⁹; (3) criação do Programa de Apoio e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)⁶⁰; a criação do Plano de Metas e Compromisso pela Educação⁶¹, criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁶².

Os autores, Gentili e Oliveira, complementam que a reformulação das Diretrizes para Educação Básica avançou o acolhimento à diversidade no Sistema Educacional brasileiro e que, aliados a essas questões, resultou na necessária política de valorização dos professores, “observa-se que a atratividade da carreira docente passou a ser preocupação constante do MEC desde o governo Lula” (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 261).

Algumas ações podem ser anexadas nessa direção como: a Lei⁶³ que instituiu o piso profissional nacional, a Criação do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) e dos Funcionários (PROFUNCIONÁRIO).

Entretanto, mesmo com iniciativas e com políticas públicas direcionadas, como a política do Piso Salarial dos Professores, Política de Formação Docente, são políticas que demandam a colaboração entre a União, os estados e os municípios e que acabam por se “organizar segundo as suas capacidades e as forças políticas presentes em cada realidade local” (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 262).

⁵⁸ Emenda Constitucional n. 53 de 2006. Amplia o Fundo as modalidades da educação básica (ed. Infantil, ens. Fundamental I e II e Ens. Médio)

⁵⁹ Lei Federal 11.096/2005, que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior.

⁶⁰ Nas análises de Gentili e Oliveira (2013) o PDE é um Programa que merece o maior destaque dentre as políticas públicas educacionais, por se constituir num programa que reúne dezenas de outros Programas (40 ao todo) que abarcam a educação básica, suas etapas e modalidades à educação superior.

⁶¹ Decreto n. 6094/2007. Orienta e regulamenta o regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios, envolvendo a família e a comunidade.

⁶² O IDEB foi instituído com o objetivo de medir o desempenho do Sistema de Ensino no Brasil. A partir da análise dos indicadores do IDEB, o MEC ofereceu apoio financeiro e técnico aos municípios com índices insuficientes. (GENTILI E OLIVEIRA, 2012).

⁶³ Lei Federal nº. 11.738/2008. Em 2012 segundo os dados divulgados pelo CNTE dezoito estados brasileiros ainda não cumpriam o estabelecido na Lei (pagamento do piso base e/ ou não respeitarem a destinação do limite da carga horária destinada para as atividades extraclasses).

Na avaliação de Caldas (2010), o governo Lula representou um avanço significativo na área da educação em todos os níveis e modalidades, avanços esses entrelaçados de muita discussão, de contraposições e organização dos movimentos sociais. Especificamente, no que concerne ao ensino Superior, à dilatação de espaços importantes, com políticas de ação afirmativa, cotas, a ampliação de vagas por meio do REUNI.

Entretanto, salienta Caldas, ainda, permeado de muitos desafios aos quais podem ser relacionados: a questão da gestão do sistema educacional, do financiamento da educação, da reestruturação dos conselhos nacional, estadual e municipal (ainda indicados pelo executivo) e estreitar ainda mais o diálogo entre governo e universidade e da própria Universidade assumir o seu compromisso social (CALDAS, 2010).

Questões essas que também merecem ser aprofundadas nas avaliações do governo do estado do Paraná nesse mesmo período 2003-2010, no entendimento que a vitória de Roberto Requião da Silva e Mello (PMDB/PR)⁶⁴ insere-se no mesmo movimento de recusa a agenda neoliberal que em nível nacional elegeu o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT).

De acordo com as pesquisas de Resende (2007), no estudo da política paranaense, uma das vertentes que tem sido explorada a partir da década de 90 é o estudo da trajetória política de seus personagens mais proeminentes. Ney Braga (KUNHAVALIK, 1999), Jaime Lerner (DÓRIA, 2001) e Paulo Pimentel (CORDEIRO, 2005) já foram objetos de investigação, contribuindo para a construção de uma identidade política local.

Apesar dos avanços recentes nessa tradição, aponta a autora citada, é possível detectar algumas lacunas, representadas pela falta de estudo de outras personalidades políticas como Roberto Requião de Mello e Silva, governador do estado do Paraná em três gestões (1990-1993; 2003-2006; 2007-2010).

O estudo da política local é de derradeira importância para a construção da identidade política paranaense, sobretudo, para o melhor esclarecimento da população a respeito da ação política dos representantes políticos locais. Roberto Requião de Mello e Silva alcançou projeção notória no cenário político local e nacional difundindo a sua imagem de político preocupado com questões sociais, detentor de um estilo “autêntico” e “inovador” de governar (RESENDE, 2007, p. 06).

⁶⁴ O então candidato ao governo do estado Roberto Requião contrariando a decisão do partido em nível nacional declarou apoio desde o início da campanha a Lula.

Entretanto, mesmo com poucas pesquisas referentes à personalidade política de Roberto Requião, pode-se considerar os estudos que analisam recortes das políticas públicas educacionais implantadas nas gestões Requião nos diferentes governos: Sapelli, (2003); Almeida (2006); Fiorin (2009); Ogliari (2009); Jost (2011); Audi (2010); Lopes (2010); Oliveira (2009); Bergmann (2012), bem como os balanços produzidos nas Conferências de Educação (APP/Sindicato) e que possibilitam ampliar o debate em relação às políticas públicas para o campo da educação implantadas nas gestões dos seus governos, especialmente, entre os anos de 2003-2010.

As eleições de 2002 foram disputadas em segundo turno, tendo como candidatos Álvaro Dias e Roberto Requião, antes aliados, agora rivais políticos; a vitória de Requião com 55,15%⁶⁵ representou a preferência dos eleitores por uma plataforma de governo que relembrou no seu discurso de Posse em janeiro de 2003:

Pela segunda vez, pela vontade do povo, assumo o Governo do Paraná. E venho novamente para mudar. O voto dos brasileiros, o voto dos paranaenses foi uma clara, irretocável manifestação pela mudança. Toda a minha campanha e todo o meu programa de governo tiveram como centro a proposta da mudança. Mudança de prioridades, mudança de estilo. E assim vai ser. Hoje, os olhares dos brasileiros voltam-se para o Planalto Central. Quero acreditar que este primeiro de janeiro não seja apenas o primeiro dia de um novo ano, e sim o dia inaugural de um novo tempo. O primeiro dia da reconstrução de uma sociedade sem fome, sem desemprego, sem miséria, sem exploração, sem a ofensa e a humilhação da exclusão. O primeiro dia da construção da mais bela das utopias que o homem sonhou. A utopia de um país fraterno e feliz. Quero acreditar que hoje seja o primeiro dia da recriação. É claro, nada se faz ou se desfaz em um passe de mágica. Tantos séculos de domínio de determinados interesses não se desmoronam com o sopro do nosso entusiasmo, com o nosso grito, com a nossa vontade de mudança. É apenas, pode ser apenas, o primeiro dia da recriação. As tarefas das transformações são imensas. Incrustaram-se em nossa sociedade tantos privilégios. Tantas distorções fizeram-se usos e costumes. É tão gigantesco o abismo da desigualdade. É tão cruel a realidade da exclusão. É tão empedernida quanto encarquilhada pelo tempo a insensibilidade das elites, eternamente presa de um egoísmo mesquinho, que não vê, que não ouve, que não sente. É preciso que as nossas elites finalmente transformem-se em cidadãos brasileiros. Integrem-se à realidade nacional e deixem de ver o país do alto de seus privilégios. Pode parecer duro afirmar e desconfortável ouvir, mas parte das elites descende diretamente dos que reprimiram os movimentos nativistas, enforcaram Tiradentes, sufocaram os movimentos libertários, impuseram ao país o crime hediondo da escravatura, afastaram por séculos o povo do centro das decisões, parasitaram primeiro a Colônia, depois o Império, por fim a República. Deram o golpe de 64 e chegaram até mesmo a financiar a repressão aos que resistiam à ditadura” (REQUIÃO, 2003 *apud* RESENDE, 2007, p. 81-82).

⁶⁵ Fonte: Tribunal Regional do Paraná TRE – Paraná. Eleições 2002. Acesso: Fevereiro de 2015.

No ano de 2006, Requião disputa a reeleição para o governo de Estado contra seu ex-secretário da Agricultura, Osmar Dias, irmão do seu antigo concorrente. Sendo esta a eleição mais acirrada da história do Paraná, com diferença de apenas dez mil votos a favor de Requião.

Requião entrou para a história do Estado como sendo o primeiro governador a estar à frente do Executivo por três mandatos (eleições diretas), além de seus mandatos como deputado e prefeito da cidade de Curitiba e atualmente como Senador do estado.

O mapa em que o governo (2003) assume o estado do Paraná estava completamente inserido numa conjuntura altamente associada ao capital transnacional “o que levou a economia paranaense a uma brutal desnacionalização, ou se preferirmos desestadualização” (APP-SINDICATO, 2004, p. 14).

Na avaliação produzida no 2º Congresso Estadual da APP/ Sindicato, o estado do Paraná entre os anos de 1995-2002, estava instrumentalizado a serviço dos interesses do mercado, do grande capital, dos interesses privados, das parcerias, das isenções, do aumento dos impostos.

E, diferente do discurso oficial do governo que gastou R\$100.290.285,60⁶⁶ no primeiro ano de governo em propagandas publicitárias para atrair os grandes investidores, os dados divulgados pelo DIEESE (1997-2001) alertavam que no estado do Paraná o PIB⁶⁷ neste período ficou estagnado em 6,07%. Assim como em nível nacional a economia paranaense sofreu pela elevada taxa de juros, queda na renda, aumento da taxa de desemprego, essa última com aumento em média de 6% ao ano (APP/ SINDICATO, 2004).

Ao assumir o governo do estado em 2003, Requião pautou a sua gestão “num claro contraponto ao que significou a era Lerner”, seja na capacidade de intervenção do Estado nas áreas sociais, seja nas ações para reverter as políticas privatistas do seu antecessor (contratos com a Copel, Sanepar, Ferroeste, pedágios, entre outros) e ainda, a quebra de braço com os representantes do grande capital (multinacionais, produtores do agronegócio) (APP-SINDICATO, 2004).

Os dois primeiros atos de Requião ao assumir o governo em 2003: decretou moratória, por um período de 90 dias, para conferência dos gastos e contratos

⁶⁶ Relatório do Tribunal de Contas 1997.

⁶⁷ Que é um dos principais indicadores econômicos.

firmados pela gestão anterior – governo Jaime Lerner; assumiu a Secretaria da Segurança para “eliminar a banda podre da polícia” e garantir o trabalho dos “bons policiais” (REQUIÃO, 2003).

Reverter essas políticas exigiu do novo governo ações para além das resistências, mas, no sentido de recuperação do caráter público do Estado, por vezes assumindo um discurso populista e por vezes ações estritamente centralizadoras, o que causou por diversas vezes choques com a classe trabalhadora do funcionalismo público do estado (APP, 2010).

De acordo com os dados divulgados pela Casa Civil do Estado do Paraná (2006)⁶⁸ o mandato de Roberto Requião da Silva (2003-2006) foi marcado pelas políticas sociais e pela recuperação do Estado, que na avaliação do governo passou a ser um elemento importante na retomada do desenvolvimento paranaense.

Entre os programas foram destacados pela Casa Civil (2006): o programa Leite das Crianças, um litro de leite para cada criança de baixa renda por dia; a Sanepar voltou ao controle público e tornou-se referência nacional em oferta de água e tratamento de esgoto, com uma tarifa social que beneficia mais de 1,4 milhões de paranaenses de baixa renda; a recuperação do Porto de Paranaguá; a Copel foi transformada de uma empresa à beira da falência numa empresa eficiente e com recursos em caixa para investimentos, o que permitiu a implantação do programa Luz Fraterna, que isentava de tarifa os consumidores de baixa renda; os avanços na educação incluem a publicação e distribuição gratuita de livros didáticos; a criação do Portal da Educação, onde professores dividem experiências e ampliam seus conhecimentos; a compra de 40 mil computadores para as escolas; a ligação de toda a rede escolar com fibra ótica; a implantação de um plano de cargos e salários para os professores e grandes investimentos no ensino universitário público estadual.

Na área da Saúde, os dados oficiais divulgados pelo governo sinalizaram que no estado foram reformados 24 hospitais ou tiveram sua construção iniciada, assim como a de 126 Centros da Saúde da Mulher e da Criança, com o objetivo de derrubar os índices de mortalidade.

No campo das políticas educacionais nas duas gestões do governo Requião foram sendo cumpridos compromissos assumidos na plataforma eleitoral com a

⁶⁸ Disponível em: www.casacivil.pr.gov.br/galeriadosgovernantes. Acessado em: 17/08/2014.

categoria dos professores, mas, “sempre atravessado de muita negociação, de reuniões, de conversas, de posicionamentos políticos contundentes da categoria” (informação verbal)⁶⁹.

Dentre essas propostas implantadas durante os dois mandatos do governo Requião estão: (a) o concurso público no regime estatutário – uma das mais veementes reivindicações – enquanto perspectiva de resgatar o princípio da organização da categoria, da escola pública frente às terceirizações do trabalho docente e de todo o funcionalismo público do estado; (b) a implantação da hora atividade em 20% enquanto princípio da organização do trabalho pedagógico; (c) o retorno à matriz curricular de 25 aulas no ensino fundamental e médio, o retorno da obrigatoriedade da oferta da disciplina de educação física em todos os períodos de funcionamento da escola, o fim dos Projetos Interdisciplinares e do Programa Correção de Fluxo – uma verdadeira manobra do estado mínimo; (d) a retomada da construção dos Projetos Políticos Pedagógicos – substituídos por propostas pedagógicas, descaracterizando o princípio político da educação; (e) o retorno dos cursos profissionalizantes, do curso normal – sumariamente fechados em todo o estado (fora as quatorze escolas que permaneceram ofertando essa modalidade de ensino – abandonadas pelas políticas públicas); (f) eleição direta dos diretores das escolas e a retomada dos conselhos escolares e a democratização do local e dos espaços de trabalho; a construção coletiva das Diretrizes Curriculares para Educação Básica – a retomada dos princípios defendidos na construção do currículo básico do Paraná, da Pedagogia Histórico-Crítica – que foi substituído pelo princípio mercadológico das competências e habilidades difundidos pelos PCN’s – o que significa uma retomada no campo da organização do saber escolar aos trabalhadores e sua apreensão ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade; e, sem dúvida as duas reivindicações mais contundentes dos professores: (g) o Plano de Cargos, Carreira, vencimentos e Valorização dos Professores e Funcionários das Escolas e a formação continuada dos professores e dos funcionários das escolas com as Universidades Públicas do Estado em defesa da escola pública (APP/SINDICATO, 2004; 2006; 2010).

Ao mesmo tempo em que as avaliações produzidas nas Conferências Estaduais e Regionais de Educação, nos Congressos Estaduais, nas entrevistas

⁶⁹ Entrevista realizada com a ex-presidente da APP-Sindicato, 2014.

com representantes do Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Paraná, sinalizam avanços significativos entre os anos de 2003-2010, no governo Requião, nas políticas educacionais também compreendem que é necessário permanentemente lutar para afirmar e avançar nos direitos. O que significa numa sociedade capitalista sempre um esforço na contracorrente, na ampliação de espaços sempre num esforço coletivo da classe trabalhadora.

Assim, interessa compreender e analisar uma das políticas implantadas no governo supracitado, considerada como o carro chefe pelo governo, uma política pública de formação continuada como inovadora e fundamentada numa concepção ontológica do trabalho e de formação humana.

3 PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL: LÓGICA PÚBLICA, O PRINCÍPIO EDUCATIVO DO TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NA PROPOSTA PEDAGÓGICA

3.1 Diretrizes para o campo da educação na rede estadual de ensino paranaense – 2003-2010 – arcabouço da proposta

Tudo tem um começo, uma ideia, um enredo, uma proposta. Mas nada, absolutamente nada, nasce do vazio. E, como bem assevera Vásquez (1977) para sair de si mesmo e demonstrar a verdade, é necessário fundamentar-se para além da esfera do pensamento, plasmar-se, adquirir corpo na própria realidade, sob a forma de atividade prática, na perspectiva da práxis.

O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) foi uma política pública idealizada, construída e implantada na rede estadual de ensino paranaense durante as duas últimas gestões do governo Roberto Requião e, apresentado à comunidade paranaense, como sendo, uma proposta inovadora para a formação continuada dos professores da rede estadual básica de ensino, vinculada ao Plano de Carreira e Valorização do Professor (PARANÁ, 2004).

Roberto Requião de Mello e Silva (PMDB/PR) candidato de oposição e alinhado ao então candidato Luiz Inácio Lula da Silva (PT) e suas diretrizes, são concomitantemente eleitos no ano de 2002, com uma plataforma de governo balizada em recuperar o caráter social e público do Estado nocauteado pelas reformas neoliberais dos seus antecessores⁷⁰ o que, em certa medida, vai garantir um direcionamento político-pedagógico e um orçamento público voltado às necessidades, em muitos dos aspectos sociais, como descrito anteriormente.

De acordo com os documentos oficiais considerados para essa pesquisa, no campo da educação, a Secretaria de Estado de Educação do Paraná, firmou o resgate da educação como direito público, destacando como prioridade de governo a educação básica, com especial atenção à valorização dos profissionais da

⁷⁰ Jaime Lerner foi governador do estado do Paraná entre os anos de 1995-2002 e Fernando Henrique Cardoso foi Presidente da República nesse mesmo período.

educação, a garantia de escola pública, gratuita e de qualidade, o atendimento à diversidade cultural e a gestão democrática e colegiada (PARANÁ, 2003).

Da mesma forma, as diretrizes anunciadas pelo governo para gestão de política pública para o estado do Paraná estavam voltadas à retomada do Estado no planejamento, na organização e implementação das políticas educacionais com grande destaque: a visão da totalidade na articulação dos diferentes níveis e redes do sistema educacional; integração intrainstitucional e interinstitucional, estabelecendo parcerias, termos de cooperação e convênio, defesa da capacidade produtiva dos professores e do trabalho coletivo; recuperação da escola pública, com provimento efetivo de profissionais e apoio à prática pedagógica; articulação com as instituições de Ensino Superior, na busca da qualidade da formação inicial dos profissionais da educação; organização de programa de formação continuada dos profissionais da rede estadual de educação; luta pela indissociabilidade no acesso e permanência na escola de todos os alunos no ensino fundamental, com garantia de qualidade do ensino; combate ao analfabetismo, luta contra todas as formas de discriminação e resgate das dívidas histórico-sociais da educação brasileira; estímulo à produção, aos estudos e à organização de pesquisas científicas como base para as ações implementadas; implementação de proposta específica do estado, respeitando a autonomia da escola na organização do projeto político-pedagógico, a partir das definições das diretrizes curriculares do Estado; implementação de uma escola alegre, dinâmica, que atenda às necessidades dos alunos e da comunidade; busca da universalização da educação em todos os níveis e modalidades de ensino e atendimento às necessidades básicas de funcionamento de uma escola de qualidade e avanços no uso de tecnologias educacionais na defesa da inclusão digital (PARANÁ, 2003).

Entre as políticas educacionais implantadas na gestão estadual no período acima mencionado na avaliação divulgada pelo governo do estado na época⁷¹ algumas ações foram importantes na consolidação das diretrizes anunciadas: (a) reformulação do Organograma da SEED, (b) proposta curricular; (c) a construção do plano de carreira e de valorização dos professores; (d) política de capacitação dos

⁷¹ Roberto Requião. Organização do trabalho pedagógico. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. Curitiba: SEED - Pr., 2010. 128 p. Disponível em: <http://www.robertorequiao.com.br/educacao-publica-4/>. Acesso em: jul. de 2014.

professores; (e) construção dos Projetos Político Pedagógicos; (f) realização de concursos públicos; (g) plano estadual de educação (PEE).

Essas políticas públicas são apresentadas pela gestão Requião como respostas do Estado ao direcionamento privatista e gerencial à qual a educação pública, a saúde pública, a segurança pública, ao transporte público haviam sido submetidos ao longo da gestão 1995-2002.

O quadro da Secretaria de Estado da Educação foi formado em grande parte por docentes das Universidades Públicas do Estado. Um grupo com um discurso crítico às políticas adotadas pelo governo anterior, que colocava a educação em todas as modalidades de ensino a serviço do mercado.

O professor Mauricio Requião de Mello e Silva⁷² assumiu o cargo Secretário da Educação entre os anos de 2003-2008 defendendo o seu compromisso e sua orientação política pela defesa da responsabilidade do Estado com a educação pública.

Em meados de 2008, Mauricio Requião de Mello e Silva foi nomeado pelo governador para o cargo de conselheiro do Tribunal de Contas do Estado, para assumir a pasta da Secretaria de Estado da Educação foi convidada a também professora Yvelise Arco Verde⁷³ que até então estava à frente da Superintendência da Educação, durante a gestão Maurício Requião.

Yvelise, pautou a sua gestão pela continuidade e consolidação das diretrizes e princípios expressados pelo governo como mote de uma educação na perspectiva do Estado: a educação como direito do cidadão; a universalização do ensino; a escola pública gratuita e de qualidade; o combate ao analfabetismo; apoio cultural; a organização coletiva do trabalho; a gestão democrática (PARANÁ, 2003).

⁷² Mauricio Requião de Mello e Silva, professor do Setor de educação do Setor das Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná (UFPR) desde 1981. Licenciado em Psicologia.

⁷³ Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, professora do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) desde 1979. Licenciada em Pedagogia pela UFPR é doutora em Educação na área de História Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e mestre em Educação na área de Currículo pela UFPR. Desde 2003, ela exercia a função de superintendente de Educação da Secretaria de Estado da Educação (SEED). Na área administrativa, Yvelise possui vasta experiência como: chefe do Departamento de Planejamento e Administração Escolar da UFPR; chefe da TV Educativa da UFPR; diretora do Centro de Assessoramento Pedagógico da UFPR; assessora das atividades de integração da educação básica e ensino superior; coordenadora de Extensão da UFPR e de pró-reitora de Extensão da UFPR. Atualmente coordena a Secretaria Nacional da educação Básica do Ministério da Educação (MEC). Fonte: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/>. Acesso em 2014.

Nas palavras da própria Superintendente da educação à época existia uma necessidade de resgatar a educação, a escola pública,

Com elementos fundantes que lhes dão legitimidade histórica, consolidando a educação como direito de todo cidadão, em especial, aqueles, que não tem garantia desse direito de outra forma que não pela mão do Estado, que deve ser firme e segura; um Estado que deve ter na escola pública como um projeto de organização social, articulado com outras políticas, numa perspectiva ideológica da valorização de todo ser humano, rompendo com as desigualdades sociais e respeitando as diversidades culturais (ARCO VERDE, 2008, p. s/n).

Pelas análises realizadas, essas diretrizes e princípios também pautaram as discussões e a elaboração do Plano Estadual de Educação (2003) e do novo Plano de Carreira e Valorização dos Professores da rede estadual de ensino do Paraná (2004) ao estabelecer a,

Valorização da totalidade dos profissionais da educação mediante a garantia de ingresso por concurso público, o plano de carreira, o estabelecimento do piso salarial profissional e a oferta de oportunidade de formação continuada” (PARANÁ, 2005, p. 04).

Explicita em tese, a preocupação em estabelecer um viés de qualificação profissional, valorização docente, plano de carreira e de remuneração salarial.

Concomitante, as discussões do PEE (2003) o movimento do Sindicato dos Professores do Paraná fortalecia sua defesa junto ao governo do estado para elaboração do Plano de Carreira dos Professores da rede estadual de ensino, o que culminou na sua aprovação em 2004.

O Plano de Carreira e de Valorização dos Professores é o ponto de sistematização do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná e da concretização de uma Política de Formação Continuada dos Professores da rede básica de ensino.

Deste modo, importa compreender a importância da luta dos professores estaduais para aprovação do referido plano. Sua conquista reflete um pouco do caminho percorrido pelos trabalhadores da educação, do Sindicato da categoria, da sociedade civil do Paraná nas quatro últimas décadas.

3.2 O Plano de Carreira e de Valorização dos Professores: reivindicação dos trabalhadores da educação

O Plano de Carreira e de Valorização dos Professores: uma conquista da educação pública (2004) assim ficou denominada por se tratar de uma das reivindicações e uma das bandeiras de luta da categoria, o que de certo alcance, garantiu que uma das modalidades⁷⁴ oferecidas pelo estado de formação continuada dos professores ficasse diretamente articulada com o plano de carreira e a um programa de formação continuada, no caso específico, deste estudo, o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE).

O Plano de Carreira dos Professores aprovado em 2004 pode ser apontado como grande denominador comum para sistematizar algumas das reivindicações mais antigas da categoria ao longo das últimas quatro décadas, entre elas a formação continuada dos professores.

Historicamente a luta dos educadores paranaenses pela carreira remonta a década de 1960. Revisitando brevemente os registros, pode-se aferir a importância que o Plano de Carreira tem aos professores do Paraná, inclusive no cenário educacional nacional, haja vista que os professores do Paraná foram os primeiros a conquistarem um estatuto para regulamentar a Profissão Magistério na década de 1970.

Em 1968, a categoria promoveu um forte movimento com este objetivo, no auge da ditadura militar. Sem direito de realizar greves, ou qualquer manifestação, os professores denominaram o movimento como “Congresso dos Professores” em meio a uma paralisação. O governo à época pressionado anunciou aumento de salários e prometeu implantar o Estatuto dos Professores (APP-Sindicato, 2004). No entanto, nesse mesmo ano foi imposto à Nação o Ato Institucional AI-5. Ato que fechou o Congresso Nacional e os direitos civis suspensos e nessa conjuntura o Estatuto do Magistério ficou engavetado.

⁷⁴ Em 2004 a SEED criou pela Resolução 1457 a Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação, ligada a Superintendência de Estado e instituiu o Conselho de Capacitação para organizar todo o processo de formação continuada dos professores da rede estadual. Deste modo, paralelo ao PDE outras modalidades de formação continuada são organizadas pela SEED: semanas pedagógicas; reuniões pedagógicas; grupos de estudos; cursos e simpósios relacionados às áreas do conhecimento e às modalidades de ensino; projeto folhas, entre outros.

O Estatuto do Magistério Paranaense aprovado em 1976⁷⁵, durante o governo Geisel, em plena ditadura militar no Brasil e em um governo estadual indicado pela mesma ditadura sistematizou um pensamento totalitário e unívoco de que “é possível perceber o intervencionismo político e a tentativa de transformar a profissão de magistério em um transmissor do civismo militar e preceitos morais” (GODOY, 2011).

A intensa mobilização nacional de educadores nas décadas de 1980 e 1990, por meio de Fóruns Nacionais e Estaduais em todo o país em prol da construção de uma nova política nacional de Educação, mesmo com todo o boicote sofrido na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, garantiu em princípio que a Lei fixasse o prazo de seis meses⁷⁶ para estados e Municípios elaborassem seus planos de carreiras para os educadores.

Durante a década de 1990, mais precisamente entre os anos de 1995-2002, os professores do Paraná tiveram que se mobilizar por diversas vezes, na tentativa que o Estatuto do Magistério fosse revisto e que um novo plano de carreira fosse construído.

Entretanto, o governo neoliberal do Paraná, não tinha interesse nenhum que o Plano de Carreira dos Professores fosse revisto. Ao contrário, “o governo de então que tinha interesse em privatizar a Educação e desregulamentar a carreira dos professores não mediu esforços para isto” (APP-SINDICATO, 2004).

Todas as iniciativas do governo Lerner foram para desmontar a carreira dos professores, adotando uma política de terceirização da educação, com contratações de professores e funcionários por instituições privadas, seja pela própria Associação de Pais e Mestres (APM) de cada unidade escolar, seja pela Associação de dirigentes escolares (ADEJAS), pelo Paraná educação (instituição privada com fundos públicos). Cada ano uma nova ofensiva para desmobilizar os professores e funcionários.

Segundo os registros da APP-Sindicato (2004), a última investida foi o projeto de Lei nº. 411/2001 que transformaria os professores estatutários em celetistas. Porém, a categoria manteve-se fortemente mobilizada, inclusive com greve de fome por parte de alguns professores acampados na Assembleia Legislativa do Paraná,

⁷⁵ O Estatuto do Magistério ficou em vigor até o ano de 2003.

⁷⁶ Este prazo foi prorrogado e deixou de ser cumprido (APP-Sindicato, 2004).

realizando encontros, seminários em todas as regiões do Estado para elaborar o Plano de Cargos, Carreiras e Salários e contra outras formas de precarização dos trabalhadores da educação.

Em meados de 1998, o Plano foi apresentado à Assembleia Legislativa, contudo, por falta de interesse do governo e sua base parlamentar em encaminhar o projeto “o plano da categoria ficou no fundo da gaveta” (APP-SINDICATO, 2004).

Como se pode perceber a discussão de um novo Plano de Carreira e de Valorização do Magistério Paranaense ficou latente durante a década de 1980 e 1990, adentrou os anos 2000 “com uma necessidade material objetiva” dos trabalhadores da educação pública da rede estadual de ensino, como bem explicitou a ex-presidente da APP-Sindicato.

É a partir dessa materialidade que a discussão da formação continuada dos professores atrelada à reestruturação do Plano de Carreira se pôs na mesa de negociação entre governo e representantes da categoria dos professores no início do governo Requião em 2003.

Ao analisar as resoluções dos Congressos Estadual da APP-Sindicato (2002, 2004), encontra-se os pontos centrais das pautas de reivindicações a serem incorporados ao Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos, com grande destaque: (a) extinção de toda forma de privatização e terceirização dos serviços públicos⁷⁷; (b) realização de concursos públicos para o ingresso na carreira; (c) política de formação continuada de qualidade juntamente com as universidades públicas do Estado, beneficiando todos os trabalhadores e trabalhadoras da educação,

Toda resistência ao período Lerner foi consolidando uma tomada de posição e uma pauta de proposições de que toda a formação continuada dos professores da rede fosse realizada via Universidades Públicas. Era uma reivindicação da categoria criticando o modelo de formação dentro da lógica do mercado, nos anos mais fortes do neoliberalismo (informação verbal)⁷⁸.

⁷⁷ Vale lembrar que os trabalhadores da educação no Paraná foram duramente atacados no governo Lerner. Em 19 de novembro de 1997, o então governo encaminhou à Assembleia Legislativa um projeto de Lei criando Paraná educação, transferindo verbas públicas para gerenciar uma empresa privada, para contratar professores e funcionários sem concurso público. Ficando o Estado isento de responsabilidade com os Trabalhadores da Educação. Na rede estadual de ensino no Paraná chegou-se ao número de 33 mil professores contratados pelo Regime da CLT. Apesar de o Paraná educação ter sido considerado Inconstitucional pelo Ministério Público, a SEED continuou a contratação por esta empresa privada até 2003, ano que foi extinta. (APP-Sindicato, 2002).

⁷⁸ Entrevista realizada com o Professor Luiz Paixão, Coordenador de Imprensa da APP/SINDICATO, novembro de 2013 (Apêndice A).

A preocupação com a formação continuada dos professores levantada pelo entrevistado diz respeito com a forma que estava sendo conduzida a formação dos professores no sistema de ensino articulada as redes municipais⁷⁹ e estaduais no estado do Paraná.

Em 2003 relembra a ex-secretária do Estado da Educação do Paraná, em termos institucionais, a primeira ação do governo e do Secretário da Educação⁸⁰ foi dialogar com o⁸¹ Sindicato dos Professores, “o sindicato nos apresentou uma pauta com várias questões que estavam pendentes, entre elas, questão curricular, o concurso público, a questão da Carreira dos professores”. As questões levantadas pelo Sindicato, explica a entrevistada, eram latentes, urgentes e era necessário “começamos a discutir a formação pela carreira dos professores”. Sem dúvida, a carreira dos professores foi um grande *mote* para se discutir uma política de formação dos professores e mais tarde de todos os trabalhadores da educação do Paraná (informação verbal)⁸².

De acordo com Presidente da APP-Sindicato, o caminho deliberado pela categoria é que “era o momento histórico mais contundente de se materializar a construção de um novo plano de carreira”.

Em 2003, complementa a entrevistada, começou o debate em torno de um novo plano de carreira a partir de duas necessidades, “duas significativamente”: Um plano de carreira decisivo que recuperasse a defasagem salarial e, ao mesmo tempo, uma formação consistente e de interesse da classe trabalhadora.

O Secretário da Educação à época do governo Requião, o Professor Mauricio Requião, salienta a entrevistada,

Tinha todo um debate educacional. O Secretário fez parte das discussões como deputado federal das propostas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que, convenhamos, tinham defesas históricas como

⁷⁹ Salvo algumas redes municipais e escolas estaduais que faziam suas resistências e enfrentamentos às diretrizes do governo do Estado e que propunham organização e formação diferenciadas do que as implantadas via Secretaria do Estado da Educação.

⁸⁰ Referência ao Mauricio Requião ex-Secretário da Educação do Estado do Paraná – 2003-2008.

⁸¹ Levantamento dos e-mails dos professores realizados nos NRE da Região Oeste e Sudoeste do Estado.

⁸² Entrevista realizada com a Professora Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, ex-secretária da Educação do Estado do Paraná, novembro de 2013 (Apêndice A).

as nossas. Nós tínhamos impasses na forma, mas não no conteúdo” (informação verbal)⁸³.

O impasse com a Secretaria de Estado da Educação não era da concepção de educação e de formação continuada, complementa a entrevistada,

A defesa que levávamos para mesa de negociação era o acúmulo histórico do fórum em defesa da escola pública paranaense. Nós tínhamos acordo nas questões teóricos-ideológicos (sic), que era necessária uma formação continuada dirigida pelo Estado, via Universidade Pública. Uma formação continuada solidificada, uma formação continuada contundente em contraponto ao que foi Faxinal do Céu, aos Parâmetros Curriculares Nacionais, as das competências e habilidades. Nisso nós tínhamos acordo. Eram defesas históricas como as nossas” (informação verbal)⁸⁴.

As considerações de longos meses de idas e vindas à mesa de negociação e nas assembleias com os professores da rede, salienta a Presidente da APP – Sindicato, era a “forma” que o plano de carreira ia se materializando. Questões que estavam relacionadas a todos os professores da rede de ensino estadual, que estavam oito anos sem reajuste salarial, oito anos sem concurso público, 80% da categoria tinha chegado ao último nível e na última classe do Plano de Carreira existente. Como se faz uma nova perspectiva de carreira com quase todos os professores no fim de carreira? Como contemplar a isonomia e paridade entre os professores na ativa e os que já estão aposentados? “Este foi o grande impasse e o grande debate”,

Nós dizíamos: na nossa tabela salarial também não se mexe”. Porque a SEED tinha como proposta esticar a tabela, em vez de onze classes, eles queriam vinte e duas classes. Colocar novos níveis na tabela que deixavam mais de trinta mil aposentados fora. Criou-se um impasse na mesa de negociação, mas na conclusão do plano de carreira pode-se dizer que foi sem dúvida uma conquista da educação pública (informação verbal)⁸⁵.

Quando questionada a ex-secretária de Educação a respeito desses impasses, a mesma colocou que,

⁸³ Entrevista realizada a Professora Marlei Fernandes de Carvalho, presidente da APP-Sindicato, novembro de 2013 (Apêndice A).

⁸⁴ Entrevista realizada com Marlei Fernandes de Carvalho, Presidente da APP/SINDICATO, novembro de 2013 (Apêndice A).

⁸⁵ Op. cit.

Não podemos esquecer que o plano de carreira estava em discussão. E a polêmica do mestrado e doutorado também. Havia toda uma discussão de acrescentar um nível no final de carreira para quem tinha mestrado e doutorado. Eu entendo a realidade que é concreta, a necessidade, os oito anos em que a educação do Paraná ficou à mercê da iniciativa privada, Mas, o princípio que amarrava a formação não era o princípio mercadológico. E que também não era esse o princípio que a categoria dos professores e o seu Sindicato queria. E fomos construindo junto à categoria dos professores do Estado um plano de carreira que contemplasse as reivindicações dos trabalhadores sem perder o princípio educativo da formação que almejávamos (informação verbal).⁸⁶

Na mesma oportunidade, ao se referir as bases que assumiram a secretaria do estado no ano de 2003 e a lógica pública e o princípio educativo que pautava a formação continuada dos professores, “a formação continuada na rede estadual de ensino existia dentro de uma lógica privatista, mercadológica de educação e de formação, sem qualquer discussão crítica com os professores” (informação verbal).⁸⁷

Na campanha para o governo do Estado em 2002, relembra a entrevistada, havia uma insatisfação por parte dos professores em relação à educação. Não só na questão da formação continuada dos professores, mas, em outros quesitos das políticas educacionais no Paraná. A formação continuada era um dos pontos, mas, não o único,

Se fosse descrever com uma imagem o professor quando assumimos o governo do Estado, eu diria: o professor do estado do Paraná era uma caricatura de baixa estima, um professor que andava de cabeça baixa, abandonado pelo governo, refém da sua própria sorte. Era urgente uma política séria, um trabalho, um movimento, uma retomada do papel do Estado na educação pública ((informação verbal).⁸⁸

Ao analisar a proposta do então candidato ao governo do Estado do Paraná em 2002 pode-se aferir que a educação pública era um ponto chave na retomada do papel do Estado nas áreas sociais e na defesa de um projeto que se contrapunha ao projeto neoliberal, na medida em que pautou a sua campanha ao governo na superação das políticas implantadas pelo seu antecessor, num discurso marcado por denúncias contra “a submissão a organismos internacionais e a adoção de

⁸⁶ Entrevista realizada com a Professora Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, ex-secretária da Educação do Estado do Paraná, novembro de 2013. (Apêndice A).

⁸⁷ Op. cit.

⁸⁸ Op. Cit.

políticas educacionais que colocavam a educação a serviço do mercado neoliberal” (NADAL, 2007, p. 04).

Segundo a ex-secretária da educação do Estado do Paraná, o Plano de Carreira era uma questão iminente, crucial aos professores, haja vista que estava atrelado ao tempo de serviço e uma avaliação de desempenho feita pelos diretores das escolas. Essa avaliação tinha com critério para elevação de classe⁸⁹ o número de faltas dos professores, “grau de responsabilidade” durante o ano letivo, outra questão importante “é que a maioria dos professores já se encontrava no último nível de um plano já defasado, gerando uma estagnação na carreira”.

Deste modo, tendo como pano de fundo a reestruturação da carreira dos professores começa-se a discussão sobre formação continuada na rede estadual de ensino paranaense,

Uma das ações mais fortes do início da gestão 2003-2006 foi sem dúvida o plano de carreira, foram intensas as discussões, os debates entre SEED e Sindicato. Nas primeiras reuniões com diretores das escolas e professores, eles acreditavam que existia um plano pronto. Acabado da SEED. Mas, não existia um plano, tudo deveria ser construído no coletivo. Nós não tínhamos plano nenhum pronto. Existia sim diretriz, concepção (informação verbal)⁹⁰.

O Programa de Desenvolvimento Educacional de formação continuada dos professores surgiu neste debate entre o Sindicato e a SEED. Entretanto, de acordo com entrevistada acima citada, paralelo a essa discussão, o Secretário à época e toda sua equipe de trabalho tinham uma grande preocupação com o próprio quadro de funcionários que permaneceram na Secretaria de Estado da Educação e também nos dos Núcleos Regionais,⁹¹

⁸⁹ Do ponto de vista da Carreira dos Professores o estatuto do magistério determinava como “cargo” o conjunto de atribuições e responsabilidades do Professor ou do Especialista em Educação. “Classe” como nível de habilitação, qualificação, volume de trabalho e grau de responsabilidade. “Série de classe” como o conjunto de classes com o mesmo gênero de atividades funcionais dispostas hierarquicamente constituindo uma linha vertical de promoção ascensional. Como “grupo ocupacional” o estatuto definia que é o conjunto de atividades correlatas ou afins, quanto à natureza dos respectivos trabalhos ou ao ramo de conhecimento aplicado ao seu desempenho, abrangendo séries de classes ou classes singulares (GODOY, 2011).

⁹⁰ Entrevista realizada com a Professora Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, ex-secretária da Educação do Estado do Paraná, novembro de 2013 (Apêndice A).

⁹¹ No Estado do Paraná a Secretaria de educação está dividida em 14 núcleos regionais que atendem aos municípios que não têm Sistema de Ensino próprio. Rede estadual, municipal e particular.

Fomos observando que os espaços como NRE, alguns setores da SEED era um espaço administrativo, cartorial, burocrático, controlador. A questão pedagógica estava fora. O que acontecia pela terceirização desta função pelas empresas privadas. A parte pedagógica era virada em projetinhos. Projetos com Bancos, com a Volvo, com os amigos da escola, com ONGs. A Secretaria estava dividida em uma lógica privada. De recursos públicos para esfera privada. Não existia mais uma discussão curricular, de um projeto coletivo (informação verbal)⁹².

Essa preocupação diz respeito a qual formação os professores e os funcionários tiveram durante os anos anteriores e que, de certa forma, estavam enraizados em alguns setores da Secretaria de Educação, NRE, SMEDs. Ou seja, havia uma necessidade de pensar numa formação do próprio quadro que estaria à frente das diretrizes, dos princípios e da concepção de Educação da Secretaria de Estado, no que acreditamos, com grande ônus na formação continuada dos professores.

Muitos foram as pesquisas, que evidenciaram o que significou a Era Lerner para as políticas públicas ao estado do Paraná e o grau de submissão e adoção das diretrizes do Banco Mundial em todos os setores sociais.

Tavares (2004) em sua pesquisa sobre a Era Lerner - Gestão Pública do Sistema de Ensino No Paraná, 1995-2002- analisou o que significou para educação paranaense a utilização dos princípios e métodos das teorias da administração na gestão do Ensino Público,

O modelo de gestão adotado, fortemente influenciado pela internacionalização decorrente do privatismo, corresponde à imposição do modelo empresarial como forma de organização sobre o conjunto das atividades humanas: a empresa é o modelo dominante de organização e aquilo que acontece no seu âmbito é visto e divulgado como paradigma (TAVARES, 2004, p. 138).

No caso do Paraná, adotou-se como objetivo central a racionalidade e os modelos gerenciais decorrentes das experiências toyotistas e na gestão da qualidade total, totalmente voltadas para expansão do setor privado e do encolhimento do espaço e dos direitos sociais públicos.

O que de fato significou no conjunto da formação dos servidores públicos em todos os níveis de atuação, função e cargos vinculados à Secretaria de Educação, numa formação “pró-mercado” em que o setor público “constitui-se num mercado

⁹² Entrevista realizada com a Professora Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, ex-secretária da Educação do Estado do Paraná, novembro de 2013 (Apêndice A).

promissor para a venda de produtos em expansão: as assessorias técnicas e gerenciais” (TAVARES, 2004, p. 138).

Junto com a retomada do papel do Estado no que diz respeito aos serviços públicos, ao direito à educação no sistema estadual de ensino paranaense, também fazia necessário investir na formação continuada dos servidores da educação, numa perspectiva de enfrentamento às políticas neoliberais em curso.

Neste sentido, a professora Yvelise, recorda que no primeiro momento a perspectiva da equipe da Secretaria do Estado da Educação era a formação do próprio quadro da secretaria, dos núcleos regionais, das equipes de coordenação, que a princípio se projetava uma formação para aproximadamente cem pessoas,

Foi aí que o Maurício (referindo-se ao ex-secretário de Educação) teve a ideia de transformar a formação de cem em seiscentos. Foi assim mesmo, ele virou e disse: vamos levar essa formação para todos os professores da rede estadual. Todos precisam ter as mesmas condições, o mesmo caminho. Eu dizia: Não temos condições de estender a formação nesse momento, para toda a rede, de proporcionar uma formação nos princípios que estávamos apontando. Mas o Secretário, na sua assertiva “vamos fazer, vamos colocar em prática, vamos criar as condições de trabalho e de formação a todos os professores da rede. Vamos envolver as Universidades Públicas de todo estado nesse processo e nesse desafio (informação verbal).⁹³

E desta forma, começa-se a sistematizar uma perspectiva de formação continuada a toda rede estadual de ensino em conjunto com o Sindicato dos Professores.

Quando questionou-se a ex-dirigente sindical e professora Marlei Fernandes se havia uma proposta pronta de carreira e de formação continuada aos professores, a mesma disse que não. Que não existia uma proposta fechada, nem do lado da categoria, nem do lado do governo. O que existia segundo a mesma, era diretrizes, concepções e que as propostas foram sendo construídas no coletivo dos professores, no sindicato e com a base governista.

Mas, afinal, quais eram as diretrizes e a perspectiva de formação continuada que superasse os modelos já postos e atendessem às necessidades dos trabalhadores da educação paranaense? Como firmar uma formação permanente

⁹³ Entrevista realizada com a Professora Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, ex-secretária da Educação do Estado do Paraná, novembro de 2013 (Apêndice A).

aos quarenta e quatro mil professores da rede⁹⁴? Como aprofundar um trabalho coletivo entre ensino superior e a educação básica? Qual o princípio educativo e a lógica pública desse Programa? Qual o fundamento político-pedagógico? Quais os impactos no trabalho docente e no chão da escola pública paranaense?

Essas questões exigiram aprofundar esta pesquisa buscando as mediações, no intuito de compreender e analisar os caminhos percorridos para construir, implementar, sistematizar e operacionalizar o Programa.

Para compreender e analisar as questões acima abordadas, as mesmas dúvidas e inquietações foram colocadas aos entrevistados acima já citados e também à coordenadora do Programa de Desenvolvimento Educacional da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, aos docentes da Universidade do Oeste do Paraná e aos professores da rede básica estadual de ensino que participaram do Programa no período de 2007-2010.⁹⁵

3.3 O Programa de Desenvolvimento Educacional: marco legal operacional e orçamentário

O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE – é uma política pública de Estado de formação continuada regulamentado pela Lei Complementar nº. 130/2010 que estabelece o diálogo entre professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teóricas práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense.

O Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, integrado às atividades da formação continuada em educação, com duração de dois anos, disciplina a promoção do professor para o nível III da carreira, conforme previsto no Plano de carreira do magistério estadual, Lei Complementar nº. 103/2004, que instituiu o Plano de Carreira do Professor da Rede de Educação Básica Pública. Uma lei que aproximou em muitas questões os anseios e as expectativas dos trabalhadores em

⁹⁴ Dados da SEED 2002. Professores do Quadro Próprio do Magistério – denominados de QPM.

⁹⁵ Questionários realizados por amostragem.

educação com suas reivindicações e proposições mais antigas, como pôde ser evidenciado pelas análises das entrevistas e questionários realizados com os trabalhadores da educação e que será apresentado no decorrer deste estudo.

Com a aprovação da Lei Complementar nº. 103/2004⁹⁶, cria-se também um novo nível⁹⁷ para carreira dos professores denominada de nível III – PDE, com isso, articula-se a promoção na carreira dos professores do quadro próprio do magistério (QPM⁹⁸), sendo a “única possibilidade para que os professores alcancem o último nível da carreira (nível III)” (OGLIARI, 2009, p. 24).

Um dos critérios estabelecidos pela Lei Complementar nº. 130/2010 para o que o professor da rede estadual participe desse Programa é que esteja na carreira no mínimo no nível II, classe 8 (Cap. V, Art. 9) (BRASIL, 2010).

Segundo Bergmann (2012) para efetivar o nível III do Plano de Carreira, o PDE instaurou uma nova política de Formação Continuada que integrava a política de valorização dos professores que atuam na rede pública estadual de ensino, ao mesmo tempo, “também incorporava os princípios político-pedagógicos da SEED” (BERGMANN, 2012, p. 30).

O PDE, enquanto uma política de Estado considerava duas grandes questões: (I) a possibilidade de uma formação continuada presencial e em rede aos 44⁹⁹ mil professores do quadro próprio do magistério na perspectiva de formação que viesse a “proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações sistematizadas e que resultem em redimensionamento de sua prática¹⁰⁰”, ao mesmo tempo, (II) a possibilidade de correção de um plano de carreira defasado, seja em nível salarial como da própria

⁹⁶ Alterada pela Lei complementar nº. 106/2004.

⁹⁷ Até 2004, a tabela de vencimentos dos Professores era constituída da seguinte estrutura: magistério nível especialista I; Licenciatura curta +adicional – Nível especialista II; Licenciatura curta + adicional Nível especialista III; Licenciatura Plena Nível I; Especialização Nível II. Fonte: APP Sindicato. 2011.

⁹⁸ Professores Concursados na rede estadual de ensino.

⁹⁹ A época da aprovação do Plano de Carreira (2004). Atualmente a rede básica de ensino conta aproximadamente com 58 mil professores do quadro próprio do magistério. Fonte; SEED, 2013.

¹⁰⁰ O objetivo do PDE. Disponível em: [hpt://www.diaadia.pr.gov.br/pde/objetivo](http://www.diaadia.pr.gov.br/pde/objetivo). Acesso em: dezembro de 2013.

avaliação do desempenho dos professores, a partir da sua qualificação profissional (informação verbal).¹⁰¹

Entretanto, muitas discussões, ajustes antecederam a implantação do Programa, sendo que a efetivação dessa política foi construída ao longo dos anos de 2005, 2006 e 2007, entre a categoria dos professores, representada pelo seu Sindicato (APP), a secretaria de Estado da Educação (SEED) e a Secretaria de Ciência e Tecnologia (SETI).

Do ponto de vista legal estava criado um Programa de Formação Continuada dos Professores no ano 2004, porém, havia necessidade de operacionalizar essa política pública.

As considerações de Possi (2012) indicam que a aplicabilidade da referida lei não foi imediata, uma vez que dependia de uma lei específica que disciplinasse o programa. Essa lei tinha um tempo determinado, um prazo de doze meses a contar da data da sua promulgação,

Se o programa de Desenvolvimento Educacional, não for implantado no prazo estabelecido no parágrafo primeiro, o professor que, contados dois anos a partir da promulgação desta Lei, estiver no Nível II, Classe 11 e obtiver o curso de pós-graduação *stricto sensu* - mestrado ou doutorado, relacionados à área da educação, será automaticamente promovido para o Nível III, classe 1, terá progressão no Nível III a cada interstício de três anos, nos termos e nas condições estabelecidos nesta Lei. (PARANÁ, 2004, s/p.).

Praticamente, um ano após a aprovação da Lei e pressionado pela categoria dos professores¹⁰², o governo do Paraná assina um Decreto Lei nº. 44882, de março de 2005, com base no art. 20 §2º, da Lei Complementar n. 103/2004 estabelecendo como escopo:

§ 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(sic) e à distância, em

¹⁰¹ Entrevista realizada com a Professora Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, ex-secretária da Educação do Estado do Paraná, novembro de 2013 (Apêndice A).

¹⁰² Entrevista realizada com o Presidente do Sindicato, dezembro de 2013 (Apêndice A).

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. Professor. 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. (PARANÁ, 2005, s/p.).

O mesmo Decreto Lei, ainda anuncia aos professores como seriam as orientações e o 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 (PARANÁ, 2005, s/n).

Com a publicação das orientações e do desenvolvimento dos trabalhos dos professores criam-se novas necessidades para implantar o Programa: quem iria orientar os estudos dos professores PDE? Como cadastrar/selecionar esses professores orientadores? Como selecionar processo seletivo dos professores da rede básica? Quais os critérios?

Questões essas que exigiram da Secretaria de Estado uma grande mobilização com o Ensino Superior do estado.

Vale lembrar que as diretrizes anunciadas pelo governo estabeleciam a parceria entre as instituições públicas e, de acordo com ex-secretária de educação o governador Roberto Requião, assim como o então secretário da educação Mauricio Requião e a categoria dos professores ansiavam por uma formação continuada e por um programa de formação dos professores pela via das Universidades Públicas.

O governador apoiou 100% a ideia, mas era enfático em dizer “eu não quero cursinhos em Faxinal do Céu. Quero que os professores voltem pra Universidade, que eles entrem na Universidade e fiquem ali dentro de novo. Utilizem o espaço da Universidade Pública” (informação verbal).¹⁰³

¹⁰³ Entrevista realizada com a Professora Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, ex-secretária da Educação do Estado do Paraná, novembro de 2013 (Apêndice A).

No ano de 2007 estabeleceu-se um termo de Cooperação Técnica, firmando uma parceria entre as SEED e a SETI, articulando uma proposta de formação continuada dos professores em serviço.

Tal proposta, que viria a ser o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) pretendia ser um projeto inovador com algumas características que merecem ser explicitadas: um programa de natureza interinstitucional de formação em serviço que tem na sua perspectiva a superação do histórico distanciamento entre a Educação Básica e o Ensino Superior; um Programa que abrange duas secretarias do estado, Universidades Estaduais, Faculdades Estaduais e Universidades Federais¹⁰⁴, trinta e dois núcleos regionais de educação e aproximadamente duas mil e trezentas escolas.

Um Programa que tem na sua proposta a articulação entre a educação básica e o ensino superior, entre as secretarias destes níveis de ensino, entre os sujeitos que compõem os quadros de trabalho, por si só já seria um grande desafio.

Mais ainda, por compreender que na materialidade concreta e objetiva de conhecer a realidade escolar, é um grande esforço coletivo, de um lado, articular a sistematização, organização, concepção e recursos orçamentários de um programa em que o professor da educação básica ao ingressar no PDE é afastado 100% de suas atividades de docência por um período de um ano e 25% de suas atividades de docência no segundo ano, que retorna à universidade para uma formação continuada, com bolsa de estudo e a possibilidade de ascensão na sua carreira e, especificamente, na sua qualificação profissional. Do outro, a Universidade e seu corpo docente, recebendo os professores da educação básica, com a perspectiva de desenvolver um estudo com base na realidade escolar, conciliando suas atividades de docência nos cursos de graduação, nos cursos de pós-graduação, nas atividades de extensão e de pesquisa no dia a dia da Universidade, com a extensão do Programa de Desenvolvimento Educacional que prevê um leque considerável de atividades com os professores da educação básica: orientações, cursos específicos e cursos gerais, com a defasagem de um quadro de docentes, com discrepância

¹⁰⁴ Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade do Centro-Oeste (Unicentro), Universidade do Oeste (Unioeste), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade do Norte do Paraná (UENP), Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de União da Vitória (FAFIUV), Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaguá (FAFIPA) Faculdade Estadual de Apucarana (FAP), Faculdade Estadual de Ciências e Letras Campo Mourão (FECILCAM), Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR).

salarial também decorrente de um acúmulo de políticas neoliberais por parte do governo do estado às universidades públicas, dos governos anteriores.

Segundo dados da SEED (2010) este Programa de Formação Continuada envolveu diretamente entre os anos de 2007 a 2010: 7.160 professores e aproximadamente 71.528¹⁰⁵ professores em grupos de trabalho em rede. Nesse mesmo período foram produzidos 7.160 materiais didático-pedagógicos, 7.160 projetos de implementação nas escolas de educação básica e o mesmo número de artigos científicos referentes à produção final dos professores concluintes do Programa (PARANÁ, 2010).

A primeira (2007) e a segunda turma (2008) de professores que participaram do Programa de Formação Continuada tiveram critérios de seleção e de número de vagas diferenciados da turma (2009) e de (2010).

Em 2007 e 2008 foram disponibilizadas em cada seleção 1200 vagas distribuídas em 17 áreas do conhecimento¹⁰⁶, aos professores efetivos que estivessem no Nível II da Classe 11.¹⁰⁷

A seleção dos candidatos da primeira turma foi por meio do processo seletivo de provas de conhecimento específicos. Essa forma de seleção gerou bastante discussão com a categoria dos professores, uma vez que os professores não selecionados, em tese, seriam os que mais precisassem naquele momento da oportunidade de formação continuada.

Bergmann (2012) descreve que nessa primeira seleção dos professores da rede pública de ensino, foi estabelecido contrato com a Universidade Estadual de Londrina/PR (UEL), por meio da Coordenadoria de Processos Seletivos (COPS/UEL)¹⁰⁸, para elaborar a proposta do processo seletivo. Esta proposta se deu com uma prova de seleção composta de compreensão de texto, conhecimento específico da área do professor (Total de 30 questões).

Essa questão foi revista no segundo processo seletivo, em que foi abolida a prova de conhecimentos específicos, levando-se em conta a avaliação do projeto do professor candidato e a relevância do mesmo para a educação básica. Essa

¹⁰⁵ Tendo em vista que o mesmo professor pode se inscrever nos GTRs em diferentes anos.

¹⁰⁶ Pedagogia, Gestão escolar, Matemática, Português, História, Filosofia, Geografia, Física, Química, Arte, Língua Estrangeira Moderna, Disciplinas Técnicas, Sociologia, Ed. Física, Biologia, Ciências.

¹⁰⁷ Decreto nº. 4482/2005. Cap. 1. Art. 1.

¹⁰⁸ Custo desse processo foi de R\$197.000,00 (BERGMANN, 2012, p. 54).

avaliação foi realizada pelos docentes das IES/Paraná em que cada projeto passava por três docentes. Essa forma de seleção também gerou manifestações contrárias, insatisfação por parte dos professores, muitas ações solicitando revisão dos projetos apresentados.

Em 2009 e 2010 foi ampliado o número de vagas passando a 2400 vagas por seleção. O processo de seleção da entrada dos professores da rede no Programa de Desenvolvimento Educacional passa a ser pela ficha funcional individual de cada professor. Privilegiando os professores que mais participavam de cursos de formação continuada e os que participaram da formação realizada em rede¹⁰⁹ durante os anos anteriores.

Com a Lei Complementar nº. 130/2010 amplia-se a entrada dos candidatos para a Nível II, Classe 8 da Carreira e com isso, a possibilidade de egresso de professores mais cedo ao programa; outra reivindicação e conquista da categoria.

Se de um lado, as mudanças no processo de seleção dos professores para ingressarem no Programa gerou críticas por parte dos professores da educação básica, dos docentes da IES, que a cada ano anunciava critérios diferentes, por outro, percebe-se que a Secretaria de Estado da Educação não estava alheia aos problemas, as dúvidas e as reivindicações dos professores. Há uma clara construção do caminho a fim de adequar o programa às reais necessidades da formação dos professores.

Uma das questões que também merece destaque são os recursos vinculados a esse Programa durante o período analisado. Uma vez que uma das grandes discussões que pautaram a agenda da educação pública, especialmente, na Constituição de 1988 e na ocasião da elaboração do Plano Nacional de Educação de 2001/2011 foi a vinculação dos recursos públicos para o desenvolvimento e a garantia da educação pública.

De acordo com Bergmann¹¹⁰ o Programa do Desenvolvimento do Paraná não estava vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) implantado em âmbito federal e lançado na mesma época, com características diferenciadas, sendo

¹⁰⁹ Uma das modalidades do próprio PDE, estudo desenvolvido on-line em rede.

¹¹⁰ Simone Rebello Bergmann foi coordenadora geral do PDE. Graduada em Ciências Sociais (1981). Mestrado em Políticas Públicas (2012). Trabalhou no IPARDES e nas Secretarias de Estado do Planejamento e do Trabalho (PR). Coordenou a implantação e a elaboração da proposta do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (2003-2010) (BERGMANN, 2012, p.18-20).

que o PDE do Paraná “foi totalmente financiado com recursos do Tesouro estadual” (BERGMANN, 2012, p. 23).

Dentre esses investimentos podem ser destacadas: as bolsas de estudo dos professores PDE, bolsas de orientações, cursos dos Professores das IES, taxa de bancada nas IES, a contratação de professores substitutos em toda a rede estadual, realização de concurso público nas IES, investimentos na infraestrutura das IES (construção de prédios próprios do PDE), a progressão da carreira dos professores que participaram do programa com impacto salarial, entre outros investimentos.

A pesquisa de Ogliari¹¹¹ (2009) sobre investimentos orçamentários com PDE de 2007-2010 no governo do estado demonstra que foram destinados, conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Investimentos Orçamentais PDE de 2007 - 2010

Bolsa de estudos – professores PDE e contratação de professores substitutos na rede básica de ensino	Custeio com deslocamento – viagens; alimentação; compra de materiais didáticos	351.407.049,02
Docentes das IES	Orientação/ aulas em cursos específicos das áreas/ cursos gerais	10.310.400,00
Coordenação geral do PDE	Um coordenador em cada IES	964.800,00
Taxa de bancada	IES – manutenção e compra de equipamentos	3.946.320,00

Fonte: PARANÁ, 2010.

Uma das questões mais levantadas, enquanto aspectos negativos, pelos questionários respondidos pelos professores da rede e pela própria experiência como docente desse Programa foi em relação ao atraso no pagamento das bolsas de estudos aos professores, o que por vezes os gastos para deslocamentos¹¹², viagens, geravam desconforto entre os participantes e um certo clima de insegurança em relação ao pagamento o que atrapalhava inclusive no desenvolvimento das atividades previstas.

¹¹¹ Em nível de Doutorado pela PUC/SP sobre nível de exigência conceitual das produções do professor no PDE: a recontextualização do conhecimento acadêmico no ensino de matemática (2009, 261p.).

¹¹² Professores PDE se deslocavam até a Universidade que ofertasse vagas na sua área de inscrição e a disponibilidade do orientador de cada IES.

O valor apresentado no quadro de investimentos não considerou a construção dos prédios nas Universidades para PDE.¹¹³

De acordo com a ex-secretária de educação do Paraná e a ex-coordenadora do PDE da Unioeste a construção desses espaços estavam atrelados ao princípio de formação que se pretendia implantar nas duas redes: a básica e a superior. Não era apenas o espaço em si, que por si só já seria uma grande conquista, era levar para o interior das Universidades o compromisso social com a educação pública, com a formação pública, com a unidade teoria e prática.

A construção dos prédios denominados PDE, no interior das Universidades, também revela pelos questionários aplicados aos professores da rede, como eles percebiam essa dilatação dos espaços para além da estrutura física,

Eu vejo a construção dos prédios nas Universidades, com uma grande conquista da educação básica. Um local de formação continuada destinada aos professores da rede pública. Muitos professores da rede foram formados em faculdades, à distância. Voltar a estudar dentro de um programa de formação continuada na Universidade Pública tem outro sentido. Parece que um elo foi formado sabe! Ter um espaço nosso, (referindo-se à rede básica), para discutir a educação, a formação (Professora da Rede C).

A fala da professora vem ao encontro com a proposta defendida pelo governo do estado “a construção dos prédios PDE foi pensado para garantir que a formação dos professores da rede tivesse um *“locus”*, em que o professor se sentisse parte, acolhido, para além dos dois anos de formação do Programa” (informação verbal)¹¹⁴.

A questão da dilatação dos espaços para além da criação de estrutura física nos remete a conhecer e entender os princípios orientadores que fundamentam o referido Programa enquanto uma Política Permanente de Formação Continuada, sua organização, bem como a proposta de integração entre a educação básica e o ensino superior.

¹¹³ Cada Universidade recebeu do governo do estado valor de R\$1.500.000,00 para construção dos prédios. Cada Universidade buscou ampliar esse recurso com emendas. Fonte: ex. coordenadora geral do PDE da Universidade do Oeste do estado. Entrevista realizada em 2014.

¹¹⁴ Entrevista realizada com a Professora Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, ex-secretária da Educação do Estado do Paraná, novembro de 2013 (Apêndice A).

3.4 Princípios orientadores da Proposta Pedagógica

No âmbito da Proposta Pedagógica (2007), o PDE tinha como proposição instaurar uma nova concepção de Formação Continuada que integraria a política de valorização dos professores na Rede Pública Estadual de Ensino no Estado do Paraná.

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

De acordo com a apresentação do Programa (2007), algumas questões foram fundamentais para propor e implementar uma nova perspectiva de formação continuada dos professores da rede estadual de ensino, entre as quais destaca; (a) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96; (b) a universalização da educação Básica, principalmente, o ensino fundamental; (c) a intensa pesquisa referente à fragilidade da formação de professores no Brasil; (d) a necessidade e a defesa da educação básica pública e da escola pública, gratuita e de qualidade, com o compromisso com as desigualdades sociais e com a valorização do professor e dos demais profissionais da educação.

Quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o texto que compõe a proposta pedagógica do PDE (2007) alerta que no limiar de suas contradições e permissiva flexibilidade, apresenta significativos avanços em relação à formação dos professores, destacando a necessidade de superação da dicotomia entre teorias e práticas na formação continuada dos professores, a possibilidade de capacitação em serviço e a previsão de que os Sistemas de Ensino promovam a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Tendo em vista que a Universalização da Educação Básica requer um grande número de professores para atender aos alunos que,

Tem na escola pública o único meio de apropriação do conhecimento sistematizado e socialmente produzidos. Não menos importante, é um desafio para os Sistemas Educacionais, é a formação em serviço do professor, sobretudo tendo em vista a superação de políticas e programas de formação continuada que tem se mostrado ineficiente frente aos complexos problemas da educação, como o acesso, a repetência e a evasão entre outros (PARANÁ, 2007, p. 11).

Sem dúvida, as pesquisas realizadas entre as quais se destaca a Associação Nacional de pós-graduação e Pesquisa (ANPED) referente à políticas de formação dos professores, seja na formação inicial como na formação continuada dos professores que já se encontram no exercício do magistério, demonstraram os resultados inexpressivos dos programas de formação continuada dos professores no Brasil na década de 1980. E o desastre que foi a formação nos anos 1990, em que “prevaleceu à (sic) concepção de uma formação sustentada em atividades múltiplas, descontínuas e desvinculadas da prática dos professores e, conseqüentemente, da escola” (PDE, 2007, p. 12).

Essa avaliação é resultado de estudos que apontam, especialmente, a fragilidade dos cursos de formação continuada dos professores que acabam considerando o conhecimento, as experiências, as práticas dos professores uniformes, balizados por políticas e ações isoladas e fragmentadas de formação. Essas mesmas pesquisas chamam a atenção para o fato que em muitos casos, essas políticas consideram para progressão funcional- carreira- a somatória de cursos, de atividades, carga horária, com o agravante de trabalhar conteúdos que desconsideram as reais necessidades dos professores e das escolas (PDE, 2007).

A Pesquisa coordenada pela Professora Bernardete Gatti¹¹⁵ fez um retrato das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na década de 1990 e apontou que, no Brasil, surgiram muitas iniciativas de formação continuada, “com o discurso de atualização e a necessidade de renovação”. Entretanto ressalta, muitas dessas iniciativas são de “suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimento” (GATTI, 2008, p. 58).

¹¹⁵ Fundação Carlos Chagas. Publicada na Revista Brasileira de Educação. V. 13. N. 37. Jan/abr.2008.

Corroborar com a afirmativa acima a ex-secretária da educação do Paraná ao explicitar a preocupação com a educação pública e com os rumos que a política pública de formação continuada nas bases retratada por Gatti (2008) também se fizeram presentes na rede pública estadual do Paraná,

Quando assumimos a gestão governamental, um olhar para dentro das escolas permitiu identificar a ausência de reflexão sistematizada sobre a prática educativa que ali ocorria, e o foco da formação continuada então oferecida, fugia da especificidade do trabalho educativo e situava-se em programas motivacionais e de sensibilização, em sua grande maioria. Tais políticas educacionais, estabelecidas no final da década de 1990, alteraram a função da escola ao negligenciar a formação específica do professor e esvaziar as disciplinas de seus conteúdos de ensino, de modo que o acesso à cultura formal ficou mais limitado, principalmente para as camadas socialmente marginalizadas (ARCO VERDE, 2008, s/p.).

Frente a esse quadro em que se encontrava a formação dos professores, o programa de desenvolvimento educacional anunciado pelo governo Requião assume uma perspectiva de formação que,

Propõe uma reversão deste quadro. Contrapondo-nos a esta concepção, salientamos que, para a maioria da população brasileira, a escola constitui a alternativa concreta de acesso ao saber, entendido como conhecimento socializado e sistematizado na instituição escolar (ARCO-VERDE, 2008, s/p.).

Já no início do governo Requião, há registro¹¹⁶ da preocupação de se construir políticas públicas de formação continuada que possibilitem ao professor ter seu trabalho docente discutido, elaborado coletivamente, envolvendo os profissionais que atuam no processo educativo. Um dos objetivos da SEED,

É investir na formação continuada dos professores, como um dos elementos fundamentais na tarefa de garantir a especificidade da escola na elaboração, transmissão e reelaboração dos conhecimentos acumulados pela humanidade e dos saberes escolares” (PARANA, 2003, p. 04).

A partir da análise desse documento (2003) pode-se sinalizar que elementos da luta histórica dos trabalhadores da educação foram sendo objetivados enquanto perspectiva de formação do professor, de escola e de educação enquanto proposta de um Programa de Formação Continuada pelo menos no documento.

¹¹⁶ Documento Interno da SEED, “Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação” coordenado pela Prof^a. Yvelise F. de Souza Arco Verde em 2003.

Com o objetivo de explicitar os fundamentos do Programa de Formação Continuada em Rede fez-se uma análise do documento orientador da proposta (2007), no qual está originalmente formulada a metodologia de trabalho, os pressupostos que o fundamentam, os princípios constituintes, a proposta curricular, o encaminhamento da avaliação, bem como o norte referencial do Programa. Da mesma forma foi utilizado o acesso ao Portal dia-dia-educação¹¹⁷ em que eram disponibilizados as orientações e encaminhamentos do Programa a toda a comunidade escolar.

3.4.1 Eixos Norteadores do Programa: concepção e princípios

Segundo a Proposta Pedagógica do PDE (2007), o Programa de Desenvolvimento Educacional assume como referência os princípios político-pedagógicos da Secretaria do Estado da Educação do Paraná, explicitados nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (2008), “o PDE constitui importante estratégia metodológica de implementação e consolidação das Diretrizes Curriculares para Educação Básica” (PARANÁ, 2007, p. 17).

De acordo com as diretrizes curriculares para educação básica no estado do Paraná o ensino-aprendizagem é balizado pela base disciplinar, com ênfase na relação entre os conteúdos científicos de referência e os saberes escolares das disciplinas que compõem a matriz curricular na perspectiva de “promover a leitura, a escrita, a interpretação e a inserção crítica do jovem no mundo do trabalho, (sic) são objetivos a serem alcançados pela rede pública de ensino do Paraná”,

Estabelecer relações, em diferentes níveis, dominando termos, convenções, o significado de tendências, a utilização de critérios, o uso de princípios e generalizações, a prática de análise em quaisquer momentos de aprendizagem, em quaisquer disciplinas, ao longo da educação básica. (PARANÁ, 2007, p. 16).

¹¹⁷ Site: www.diaadia.pr.gov.br. Acessado no decorrer da pesquisa entre os anos de 2012-2015

Essas diretrizes apresentadas pela SEED se fundamentam pela abordagem da Pedagogia histórico-crítica apresentada por Demerval Saviani¹¹⁸, pela refutação aos Parâmetros Curriculares Nacionais¹¹⁹ e a pedagogia das competências (PARANÁ, 2007).

Dentre esses princípios destacam-se os seguintes eixos norteadores: compromisso com a diminuição das desigualdades sociais; articulação das propostas educacionais com o desenvolvimento econômico, social, político e cultural da sociedade; defesa da educação básica, da escola pública, gratuita de qualidade, como direito fundamental do cidadão; articulação de todos os níveis e modalidades de ensino; compreensão dos profissionais da educação como sujeitos epistêmicos; estímulo ao acesso, à permanência e ao sucesso de todos os alunos na escola; valorização do professor e dos demais profissionais da educação; promoção do trabalho coletivo e da gestão democrática em todos os níveis institucionais; atendimento e respeito à diversidade cultural.

Com base nos elementos curriculares apontados, o PDE se caracteriza por uma proposta de formação em serviço, com a intenção de redimensionar o processo de qualificação em curso, “desencadeando também uma reflexão teórico-prática (sic) sobre a formação inicial realizada pelas IES” (PARANÁ, 2007, p. 17).

Um dos objetivos explicitados no documento orientador da proposta é levar o professor e participante do PDE a reconhecer as diferentes correntes pedagógicas em suas diversas formas de pensar o conhecimento e a aprendizagem, suas ênfases sobre o sujeito (professor ou aluno), ou o objeto (fato), ou sobre a relação (entre os componentes educativos); ou ainda sobre o relativismo da ciência indicado pelo neopragmatismo.

Ao aprofundar a ciência sobre essas temáticas na formação continuada do professor a intenção do estudo é possibilitar condições de domínio do conhecimento e das razões pelas quais tantas correntes pedagógicas se distanciam se aproximam e se opõem entre si. Ao mesmo tempo, instrumentalizar os professores a

¹¹⁸ Ver mais in: SAVIANI, Demerval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. 137 p.

¹¹⁹ PCNS que se fundamentam nos quatro pilares da UNESCO: aprender a aprender; aprender a ser; aprender a viver com; e aprender a fazer. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), publicados em 1997 pelo Ministério da Educação (MEC) servem como referência para o trabalho das escolas de educação básica da rede pública brasileira.

contraporem-se na sua prática cotidiana, com mais domínio às demandas da educação pública. (PARANÁ, 2007).

Para alcançar os objetivos e a fundamentação do referido Programa, a proposta pedagógica foi apresentada pela SEED com a perspectiva, a concepção do conhecimento e a formação continuada dos professores da rede estadual de ensino a partir do *princípio ontológico do trabalho*¹²⁰, apreendendo que: (I) o conhecimento, produzido historicamente pelos homens; (II) existem valores comuns a toda a humanidade, que não se restringem a grupos ou localidades e que os projetos que podem ser denominados utópicos, são referências às lutas por outra sociedade possível; (III) as verdades devem ser tomadas enquanto produções históricas, o que assegura a negação a qualquer dogmatismo; (IV) a superficialidade expositiva deve ser questionada e evitada, estabelecendo relações entre o particular e o universal, entre o privado e o público; (V) as tensões entre os polos opostos devem ser reconhecidas como inerentes às práticas sociais e no exame das contradições dos sistemas político, econômico, social, cultural e educacional, frente ao desenvolvimento das forças produtivas. Da mesma forma o cuidado com o uso da racionalidade técnica, na direção da crítica às propostas pós-modernas de educação, pautadas por concepções pragmáticas e utilitárias do conhecimento.

Consideramos imprescindível reafirmar a importância da relação Homem x Trabalho x Sociedade, a qual emerge como categoria basilar e articulada, que precisa ser examinada em suas possibilidades e limitações, considerando a materialidade histórica em que está inserida (PARANÁ, 2007, p. 18).

A partir desses eixos norteadores que fundamentam a concepção do Programa a proposta de trabalho a ser desenvolvida durante os dois anos de formação continuada foi organizada na seguinte direção¹²¹: (a) atividades de integração teóricas-práticas; (b) atividades de aprofundamento teórico; e (c) atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico.

No eixo I que engloba as atividades de integração teóricas-práticas é priorizado a construção do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, ou seja, é o momento que junto ao orientador da IES, o professor participante do programa

¹²⁰ Na obra de Gyorgy Lukács. (PDE, 2007, p, 17-18).

¹²¹ Os três eixos são desenvolvidos durante os 2 anos durante o programa de formação concomitantemente. Não existe uma hierarquia de um eixo em relação aos demais.

define/redefine/recorta o seu objeto de pesquisa, traça suas estratégias de ação a partir da fundamentação teórica e seleciona o público da comunidade escolar¹²² no qual vai ser desenvolvido o referido projeto.

Nesse mesmo eixo é produzido ou organizado o material didático-pedagógico que fundamentará a intervenção pedagógica na escola (elaboração de cadernos pedagógicos; cadernos temáticos; mapas, atlas; roteiro de leituras; vídeos; documentários, dentre inúmeras outras possibilidades). Sendo que, a implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola ocorre no 3º período da formação, ou seja, coincide com o retorno do professor PDE à sua escola de origem. Esse projeto é organizado durante todo o processo de formação do professor junto com o seu orientador na IES.

De acordo com as orientações da Proposta Pedagógica do PDE (2007), a implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica e da elaboração de materiais didáticos tem como objetivo não só diagnosticar os problemas da escola, mas concretamente apresentar possibilidades de superação.

Uma das atividades que podem ser desenvolvidas como parte de integração teóricas-práticas (eixo I), durante a implementação do Projeto o professor PDE é a organização na escola grupos de estudos, fóruns de discussões com os demais colegas/comunidade escolar, na perspectiva de ampliar o debate sobre o tema estudado.

Como parte do trabalho desenvolvido durante o Programa de Formação Continuada o professor PDE realiza no 4º período e último, a produção final, com artigo científico. Esse artigo deve contemplar a caminhada teórico-prática do professor PDE durante os dois anos de formação, seu tema de estudo, seu aprofundamento teórico e sua implementação na escola. Tal produção é disponibilizada no site da Secretaria de Estado da Educação no portal dia-a-dia.

Nas atividades desenvolvidas no eixo II – aprofundamento teórico – o professor PDE deve participar das atividades coordenadas pelas IES e compreendem: cursos (gerais) e específicos; seminários, palestras, encontros por área do conhecimento, jornadas. Essas atividades também são chamadas de inserção acadêmica, pois o professor PDE está vinculado diretamente nas

¹²² A intervenção pedagógica pode ser desenvolvida com todos os segmentos da comunidade escolar ou parte/ou mesmo uma com público específico no interior da escola. Ex: pais de alunos dependentes químicos; pedagogos da escola; grêmios estudantis; participantes do conselho de escola.

atividades desenvolvidas no interior das Universidades e são desenvolvidas durante o primeiro ano do curso de formação.

De acordo com o documento síntese orientador o foco desse eixo identifica-se com a própria natureza das atividades propostas e contribui para o aprofundamento teórico das questões educacionais em geral e das questões específicas das disciplinas que compõem o currículo da Educação Básica da Rede Estadual. Nesse eixo, o professor PDE participará de um conjunto de atividades que serão ofertadas pelas IES parceiras e pelo PDE/SEED, objetivando ampliar, aprofundar e atualizar os seus conhecimentos, sendo que seu conteúdo abrangerá temas relativos aos Fundamentos da Educação, à Metodologia de Pesquisa, Metodologia de Ensino e Produção Didático-pedagógica e aos conteúdos curriculares específicos de sua área de ingresso no PDE, possibilitando o aprofundamento teórico-metodológico. 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.

Já no eixo III, as atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico possuem uma identidade específica na sua relação com o uso de suporte tecnológico, ou seja, com o uso de tecnologias na educação.

O professor PDE, participa de Formação Tecnológica que contribui para seu aprimoramento no uso de recursos tecnológicos para o desenvolvimento das atividades previstas no Programa que são: 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.

Na 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, o professor PDE recebe subsídios para conhecer e atuar no:

- SACIR: sistema que busca atender as necessidades específicas do Programa visando o acompanhamento de todas as ações desenvolvidas pelo professor PDE no Programa. É destinado ao Coordenador do PDE na IES, Orientador IES, Professor PDE, Representante NRE e Coordenação do PDE/SEED;
- Ambiente Virtual de Aprendizagem da SEED: ambiente no qual será realizada parte da Formação Tecnológica: informática e SACIR, no primeiro período, e toda a Formação Tecnológica: Tutoria, no segundo período do Programa;
- Grupo de Trabalho em Rede – GTR: desenvolvido no terceiro período do Programa, possibilita a interação entre professores PDE e professores da Rede por meio do Ambiente Virtual da SEED. O GTR tem o intuito de socializar as produções realizadas pelos Professores PDE durante o Programa, a saber: Projeto de Intervenção Pedagógica, Produção Didático-pedagógica, bem como questões específicas sobre a Implementação Pedagógica na Escola. Essa ação visa à democratização do acesso aos conhecimentos teórico-práticos específicos das áreas/disciplinas do Programa escolhidas pelo Professor PDE (PARANÁ, 2007).

Em relação ao grupo de trabalho em rede (GTR) considera-se importante destacar alguns dos seus objetivos e da própria implementação dessa modalidade de estudo continuado à distância, uma vez que na medida em que ele pode ser considerado um avanço em termos de recursos, intencionalidade pedagógica e abrangência, em nível nacional, ao mesmo tempo foi considerado pelos respondentes dessa pesquisa (os professores da rede básica, os docentes da IES pesquisada, pela ex-secretária da educação) como uma possibilidade que precisa

ser aprimorada, com grande dificuldade por parte dos professores de trabalhar com essa modalidade de ensino/aprendizagem.

O GTR foi criado tendo como metas possibilitar alternativa de formação continuada aos professores da Rede Estadual, viabilizando espaço de socialização e discussão dos conteúdos disciplinares ou das áreas do PDE, articulando as especificidades da realidade escolar; ao mesmo tempo, estabelecer relações teóricas-práticas no interior das diversas áreas do conhecimento escolar, visando o enriquecimento didático-pedagógico e disciplinar dos professores; socializar as produções do Professor PDE: Projeto de Intervenção Pedagógica, e Produção Didático-pedagógica e da mesma forma, oportunizar aos professores participantes a efetivação nas suas escolas, das ações da implementação proposta pelo professor PDE (PARANÁ, 2007).

As atividades desenvolvidas no GTR foram previstas para acontecer a partir do 3º período do Programa, através de uma Plataforma criada especificamente para esse fim “MOODLE”.¹²³

De acordo com Bergmann (2012) o GTR foi idealizado em 2006 e implementado em 2007, como um ambiente virtual capaz de promover a inclusão dos professores da rede estadual no processo de formação continuada dos ingressos do PDE e dos demais professores da rede estadual que estariam participando de um processo de formação continuada,

O GTR foi uma proposta ousada e sem precedentes no estado do Paraná e no Brasil e, exigia uma logística inexistente à época, na estrutura organizacional da própria SEED. Portanto, as ideias iniciais passaram por algumas modificações e, as atividades dos GTR previstas inicialmente como semipresenciais seriam realizadas totalmente a distância (BERGMANN, 2012, p. 66).

De acordo com os dados demonstrativos da SEED¹²⁴ pode-se observar o número de professores que efetivamente concluíram o curso de formação continuada por essa modalidade,

¹²³ A plataforma MOODLE dispõe de um conjunto de recursos tecnológicos que viabilizariam os conteúdos de aprendizagem em um ambiente virtual. Software livre, gratuito e voltado à aprendizagem. A complexidade da formação e do desenvolvimento dos GTR envolveu o conjunto das coordenações do PDE, do CFC (coordenação de formação continuada, CAUTEC (coordenação de apoio ao uso de tecnologias e CEaD (coordenação de educação a distância (BERGMANN, 2012).

Quadro 2 - Professores concluintes GRT 2007-2010

GTR	2007	2008	2009	2010
Total de grupos GTR no estado	1051	1200	2404	2354
Professores da rede inscritos nos GTR	22.706	18833	30.049	29.569
Professores da rede que concluíram o GTR	8.925	10.367	17377	24.123
Percentual dos concluintes	39%	55%	58%	82%

Fonte: Paraná, 2013.

A estrutura do GTR estava organizada para que cada professor orientasse apenas um grupo. Em cada grupo de trabalho poderia ter no máximo 37 professores inscritos e que fossem da mesma área de conhecimento da temática proposta pelo professor PDE, distribuídos em 32 horas de estudos no ambiente virtual e 08 horas de estudo como atividade de leituras, totalizando 40 horas de formação continuada, certificado pela SEED.

Ao analisar os números dos professores que concluíram o curso de formação na modalidade à distância houve uma grande porcentagem de desistência dos professores da rede durante os três primeiros anos (2007, 2008, 2009).

Uma das questões mencionadas pelos questionários respondidos pelos professores PDE foi a dificuldade no primeiro momento de compreender as atividades a serem desenvolvidas no ambiente virtual. Mais, até do que isso, da dificuldade de muitos professores de incluir os recursos tecnológicos na sua prática de ensino/aprendizagem. Alguns professores colocaram que não possuíam computadores em casa. E que trabalhar com esse recurso metodológico exigiu “dominar primeiro a máquina” (Professor 7).

A afirmação da professora acima, remete a outra questão. Mesmo tendo no cronograma um tempo previsto para formação do professor participante do PDE nessa plataforma, como descrito na proposta do trabalho e confirmado pelos questionários aplicados aos professores como garantir que todos os demais professores da rede inscritos nessa modalidade de formação tenham acesso e saibam se utilizar desse recurso pedagógico? Da mesma forma, quais os reais impactos dessa modalidade na formação do professor? Questões que serão retornadas no quarto capítulo que trata dos impactos e implicações desse Programa de Desenvolvimento Educacional no trabalho docente, na formação continuada e na carreira do professor.

¹²⁴ PARANÁ, SEED. Programa de Desenvolvimento Educacional. Portal Educacional do Estado do Paraná. Disponível em: <[hpt://www.diaadiaeducaçao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducaçao.pr.gov.br)>. Acesso em: Acesso em Dezembro de 2013.

Outra questão, tão importante quanto a levantada acima, é compreender como se estabeleceu a integração entre os dois níveis de ensino e as duas secretarias que comportam esse Programa: SEED e SETI, a educação básica e o ensino superior e posteriormente, explicitar e analisar o campo de trabalho do professor.

3.5 A integração entre Ensino Superior e a Educação Básica: entre o instituinte e instituído

De acordo com Brezezinski (2007) As expressões instituinte e instituído, de uso corrente na literatura de Política, de Sociologia e de Educação pode ser utilizada para dar conotação aos momentos de instabilidade ou de conflito – instituinte – e às situações de estabilidade ou consensuadas/negociadas – instituído.

Instituído significa algo estável, estático. A dimensão estabelecida é oriunda da matriz do conhecimento que sugere atendimento a normas rígidas e convencionais, como garantia de certa solidez burocratizada às instituições e práticas educativas, já que mudanças de acordo com essa matriz são pouco convenientes, porque perturbam a lógica formal das organizações escolares. A dimensão instituinte, por sua vez, alicerçada no paradigma histórico-crítico, equivale ao que ainda está sendo constituído, é algo a se estabelecer – o devir. Esta dimensão implica maior flexibilidade ao que deve ser mudado em função do contexto sociopolítico, econômico, cultural e pedagógico e dos acontecimentos cotidianos que resultam da ação dos atores da educação na instituição escolar (BREZEZINSKI, 2007, p. 230).

Em entrevista com a ex-coordenadora do PDE da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)¹²⁵ sobre o Convênio firmado entre SEED e SETI para realização do programa e a participação das Universidades do Estado na elaboração da proposta que viria a ser o Programa, a mesma destacou alguns pontos que entendemos ser fundamentais para compreender o processo instituído e instituinte do PDE nas IES do Paraná, ou seja, as situações de instabilidade, os conflitos, as discussões e, em que medida se estabeleceu o consenso e o dissenso na implantação e sistematização do Programa no interior das Universidades.

¹²⁵ Foi coordenadora geral do Programa de Desenvolvimento Educacional no período de 2007 a 2010 na Unioeste. Entrevista realizada em Abril de 2014.

Entre esses pontos a entrevistada acima, destacou que, ao ser apresentado um esboço do Programa para as Universidades pela SEED em que participaram aproximadamente 300 pessoas entre Reitores e Pró-reitores e representantes das Universidades estaduais e federais em Curitiba, a proposta foi duramente refutada pelos presentes.

De acordo com a entrevistada, esse estranhamento se deu especialmente pela forma que foi apresentado o Programa no primeiro momento como sendo Mestrado¹²⁶. Uma formação continuada vinculada às Universidade em nível de Pós-Graduação em Rede. As IES não aceitaram esse modelo proposto pela SEED.

A entrevistada que à época da discussão do Programa nas Universidades era Vice-Reitora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, explicitou que a Unioeste também se posicionou contrária e esse modelo na ocasião “foram muitos encontros entre SEED e SETI, muitas idas e vindas dos coordenadores do Programa visitando as Universidades, colhendo sugestões das IES, sentando junto, escutando a Universidade” (informação verbal).¹²⁷

Corroborar com afirmativa acima o relato realizado por Bergmann (2012): em junho de 2006, três pessoas¹²⁸ integravam a coordenação estadual do PDE. Esse grupo foi responsável por organizar as primeiras ações do Programa, o que incluía a apresentação “Seminário Programa PDE – Integração do Ensino Superior com a Educação Básica”, em que participaram a SETI, as IES estaduais, as duas universidades federais e a equipe de dirigentes da SEED. Nesse encontro foi realizado o convite oficial pelo Secretário da Educação, na época o professor Mauricio Requião às IES do Paraná.

Nessa ocasião foi apresentada a minuta da proposta da matriz curricular do PDE para ser analisada e discutida pelas universidades, o que segundo Bergmann (2012) não ocorreu pois os representantes das IES não aceitaram discutir a proposta por não concordarem com o formato de Pós-graduação dado ao PDE,

¹²⁶ A primeira divulgação do Programa no início de 2006 tinha uma chamada aos professores da rede estadual para participarem do PDE: um programa de desenvolvimento educacional-Pós-Graduação em Rede (Anexo A).

¹²⁷ Professora Onildes Maria Taschetto – ex-coordenadora geral do PDE na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Entrevista realizada em abril de 2014 (Apêndice A).

¹²⁸ A própria Simone Bergmann como coordenadora geral do PDE e dois funcionários administrativos.

A proposta inicial considerava que o PDE teria o formato de Pós-graduação. Mas, ao longo das conversas com os diversos agentes participantes do PDE, houve o consenso de que o PDE não competia com os mestrados e doutorados das IES, mas que buscava a promoção e a qualificação do professor da rede de educação básica em suas carreiras (BERGMANN, 2012, p. 52).

Da mesma forma, a proposta foi recusada quando apresentada nos órgãos colegiados nas Instituições. A grande questão era como ser um mestrado se não foi aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)? Como lidar com essa questão?

Os docentes da IES do Paraná se posicionavam em relação ao Programa,

Lembro-me bem que quanto chegou essa proposta no meu colegiado, a reação negativa por parte da maioria dos docentes foi imediata. Principalmente, porque a Universidade não pode ser considerada um balcão de serviços. Mas, o que mais pesava era o Programa ser considerado com um mestrado. Isso fragilizaria os cursos já existentes nas universidades que a duras penas ainda conseguimos manter. Mas, na verdade, ninguém sabia exatamente o que seria esse Programa. O governo do estado já havia se pronunciado que faria um Programa de Formação Continuada aos professores da rede básica com a participação das Universidades Públicas do estado. Porém, era tudo muito novo, acredito que nem o governo sabia como seria o encaminhamento desse Programa. Nem mesmo, se a IES iram abraçar essa proposta (Docente A da Uniãoeste).

A respeito dessa polêmica do PDE ser ou não um mestrado, a professora Yvelise que na época era superintendente da educação, afirmou,

Não foi uma discussão fácil. Fomos muito criticados, porque eu e o Maurício temos uma vida na Universidade, e eu, principalmente, não queria que este programa fosse considerado um Mestrado. Era formação continuada. (informação verbal)¹²⁹.

Para a professora Yvelise a sua experiência na Universidade Pública com as pessoas que cursavam mestrados e doutorados demonstraram que a grande maioria dos professores ao ingressarem nos seus cursos estavam procurando uma formação individual, que atendessem às suas necessidades individuais. Segundo a mesma, foi realizado um levantamento dentre os professores da rede pública que cursaram pós-graduação *stricto sensu*, esses professores após a conclusão acabavam abandonando a educação básica e voltavam sua carreira acadêmica para a gestão escolar ou para iniciativa privada,

¹²⁹ Entrevista realizada com a professora, Yvelise F. de Souza Arco-Verde, em 2013 (Apêndice A).

Eu li muitos trabalhos e fui vendo que muitos desses trabalhos ou a maioria desses não estavam voltados para a educação básica. Estavam desvinculados da escola. Precisávamos de uma formação que trouxesse o desenvolvimento educacional para o Estado do Paraná, enquanto coletivo. Assim, não seriam (sic) projetos individuais, trazer esse professor com uma reflexão maior sobre a educação. Daí começamos uma discussão com a SETI, que naquele momento estava muito interessada em aproximar a universidade da educação básica, com a Universidade sem fronteiras e a professora Lygia Pupatto¹³⁰ abraçou a ideia” (informação verbal)¹³¹.

Ao analisar as questões suscitadas pela entrevistada nos deparamos novamente com a necessidade de construir um Plano de carreira do professor da educação básica que previsse essa formação, essa qualificação. O professor da educação básica da rede pública no Estado do Paraná até recentemente (2013) não gozava de nenhum tipo de afastamento de suas atividades docentes para sua formação continuada em nível de pós-graduação.

O professor com todas as dificuldades ao obter a sua formação de mestre ou doutor não recebia nenhum tipo de gratificação, auxílio, remuneração para tal qualificação. O que de fato, como apontado pela professora Yvelise levou muitos dos professores a abandonar a educação básica e migrar para o ensino superior seja na instituição pública ou privada.

Esse reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado na formulação da proposta do novo plano de carreira e no programa de desenvolvimento educacional também ganhou acento na pauta das discussões. Se de um lado, tinha-se um histórico e defasado do plano de carreira em vigor, do outro, possibilidades de balizar um novo plano que correspondesse às necessidades e as reivindicações dos trabalhadores em educação.

A pauta de o PDE ser ou não ser considerado um mestrado não passou ao largo das discussões do plano de carreira, especificamente, no que diz respeito à previsão de ajustes na tabela salarial dos professores que já possuíam tal formação, ou, se os mesmos professores que já tivessem tal titulação teriam que fazer a formação continuada ofertada pelo programa para alcançar o nível chamado PDE.

Na seleção dos professores o Programa previa que mesmo os professores que tivessem titulação de mestres ou doutores para alcançar último nível da carreira precisavam passar pela formação continuada prevista no Plano de Carreira. Porém,

¹³⁰ Lygia Pupatto. ex-reitora da UEL (2002-2006) e ex-secretária de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (2006 a 2010).

¹³¹ Entrevista realizada com a professora, Yvelise F. de Souza Arco-Verde, em 2013 (Apêndice A).

após muitas manifestações recebidas dos professores da educação básica, os professores que tinham tal titulação foram dispensados pela SEED de participarem de algumas das atividades previstas pelo Programa.

Além dos impasses criados quanto ao Programa ser ou não ser considerado Mestrado há outras questões que merecem ser levantadas enquanto indicativos e análises apontados pelos docentes da Unioeste. Exemplo foi a análise realizada pelo Docente Paulino José Orso (2010)¹³² da Universidade Estadual do Oeste do Paraná que salientou a importância do Programa de formação continuada para educação básica, entretanto, também destacou alguns dos problemas encontrados no PDE, entre eles: (a) que embora tenha envolvido duas secretarias de estado, não envolveu efetivamente os profissionais das instituições de Ensino Superior na discussão e planejamento da proposta a ser executada. Aliado a isso, acresce a ausência de um planejamento no interior das Instituições de Ensino Superior – IES – sobre *o que, como, para que e de que modo* trabalhar os conteúdos que são trabalhados, o que revela a ausência de um Projeto Político Pedagógico em relação ao Programa a ser executado; (b) a seleção da primeira turma ocorreu sem ter sido definido previamente como o PDE seria realizado; como os professores iniciariam e como concluiriam o curso; problemas que foram se repetindo nas turmas seguintes¹³³; (c) a duplicação do número de participantes de 1200 nas duas primeiras seleções para 2400 sem que houvesse um planejamento o que levou a muito imprevisto e espontaneísmos; (d) o grande número de licença dos professores participantes do PDE também gerou nas escolas dificuldades pedagógicas com as substituições desses professores em sala de aula e muitas vezes sobrecarregando os colegas que permaneceram nas escolas; (e) uma das inconsistências desse programa é o fato de que o PDE, que não é sinônimo de mestrado, acabe valendo mais do que este no caso da ascensão de nível na carreira profissional; (f) .outra é que, se o professor da rede básica possui título de mestre e está ligado à Rede não pode orientar outros colegas, mas se o mesmo também trabalhar em alguma IES, pode orientar e ser aluno ao mesmo tempo.

¹³² Publicado no Blog da Revista Espaço Acadêmico. ISSN 1519-6186 – ANO XIV. A qualidade da educação básica e os PDEs. Publicada em 14/10/2010. Acesso in: 05/05/2014.

¹³³ Orso (2010) faz referência que até o ano de 2010 para a seleção dos professores PDE foram realizados quatro processos seletivos diferentes.

Outra questão levantada por ORSO (2010) diz respeito como o Programa foi propagado como sendo a “revolução da qualidade da educação paranaense” uma vez que o próprio governador na abertura da solenidade da terceira turma do PDE em 2009 comparou os professores aos “300 espartanos” que iriam revolucionar a qualidade da educação paranaense, uma vez que, a partir de 2010, o governo transformou o PDE numa política de estado proposta inicialmente para dez anos.

Pelas apreciações do Professor acima citado, há de se considerar que tenha mesmo que o Programa tenha continuidade,

Independentemente de quem venha a assumir o governo estadual, ao longo desse período teremos aproximadamente 22 mil docentes qualificados¹³⁴, que tiveram a oportunidade de voltar às universidades, de estudar, de fazer projetos de pesquisa (digamos, se qualificar). Mas, mesmo desprezando a discussão sobre o tipo de qualidade da formação e dos projetos desenvolvidos, contando que a rede estadual de ensino possui em torno de 70 mil docentes, os qualificados, em 10 anos, supondo que não haja interrupção com outro governo (sic), não abrangerá um terço dos mesmos e se a isso adicionarmos o fato de que muitos deles, que estão no último da carreira, em 10 anos já estarão aposentados, isto é, já não estarão voltando às salas de aula e dando retorno dos novos conhecimentos adquiridos, então, veremos que, mais do que “qualidade da educação”, sobram bravatas e discursos inflamados. Ao contrário disso, é necessário ações sérias, conseqüentemente, articuladas, planejadas e continuadas se quisermos que, ao longo do tempo, de fato tenhamos uma educação de qualidade diferente (ORSO, 2010, s/p.).

Considerando os problemas explicitados nas análises do professor Orso e das quais há elementos de concordância nos aspectos levantados, buscou-se a partir das entrevistas realizadas com os representantes da SEED, SETI e do Sindicato dos Professores, bem como dos questionários realizados com os professores das duas instituições de ensino (básica e superior) como essas questões foram resolvidas na operacionalização do Programa.

Um dos pontos de maior destaque que aparece nos questionários respondidos pelos professores da educação básica enquanto uma dificuldade encontrada no Programa foi a falta de alinhamento nas informações entre as duas secretarias de estado (SETI e SEED) o que gerou muitas dúvidas entre os participantes do programa e os orientadores nas IES, como pode ser evidenciado pelos relatos dos professores da rede básica,

¹³⁴ Referência ao número de professores titulados no PDE e que alcançaram o nível III da Carreira.

Para mim, a grande dificuldade, mas, posso dizer que era uma reclamação geral entre os participantes, era entender o que realmente a SEED, o Núcleo queriam e repassar isso para o meu professor orientador na IES. Parecia que não havia uma sintonia entre as duas instituições. Parecia que nós professores da educação básica sabíamos mais do Programa que os docentes da Universidade” (Professor 01 da rede básica de ensino/primeira turma do PDE).

Tive muita dificuldade com o meu orientador na Universidade. Ele nunca tinha tempo, marcava encontro e desmarcava em cima da hora. Ou marcava e atendia várias pessoas ao mesmo tempo. Muitas vezes, viajava só para encontrá-lo e nada. Voltava para minha casa desanimado. Essa era uma reclamação constante entre os professores que participaram do Programa com os professores das Universidades. De todas as Universidades. Muitos colegas relatavam que o orientador demorava para ler o trabalho meses, nem dava uma satisfação. Mas, não eram todos, tinham outros colegas que só elogiavam os seus orientadores e a forma com que a Universidade estava recebendo os professores da educação básica (Professor 11 da rede estadual de ensino/segunda turma do PDE).

Esses relatos dos professores que participaram do PDE indicam o descompasso ainda existente entre os dois níveis de ensino. De um lado, os professores da educação básica, ansiosos por retornar à Universidade, com uma grande perspectiva de “agora sim, teríamos uma formação continuada sólida, uma vez, que as Universidades do nosso estado são tão bem conceituadas, mas deixou a desejar” (Professor 02 da rede básica de ensino/primeira turma do PDE), do outro, os docentes das Universidades que também tinham expectativas quanto ao trabalho que seria desenvolvido junto aos professores da rede,

Foi uma experiência muito interessante. Porém, de muito trabalho. É diferente orientar os acadêmicos de iniciação científica de pós-graduação, de conclusão de curso. Muitos dos professores da rede já estavam nos últimos anos de carreira, em processo de aposentadoria. Parecia que muitos estavam ali apenas para cumprir tabela. Um degrau a mais para se aposentar” (Docente C, primeira turma).

“Senti muita dificuldade de orientar o trabalho. O artigo final. Orientei 5 professores da rede. Todos com a mesma dificuldade: escrever. Não sei se porque a nossa área é na exatas. Um trabalho que exigiu bastante paciência” (Docente H, segunda e terceira turma).

Pelas considerações dos participantes enquanto docentes e enquanto aluno do programa percebe-se o quão complexo e quantos fatores envolvem o tema sobre a formação continuada.

Nesse programa específico de uma política pública que envolve duas secretarias e dois níveis de ensino historicamente balizados por projetos educativos diferenciados, não nos é estranho que diferenças se apresentem com descompassos em ambas partes.

Por outro lado, a construção no interior do próprio processo de formação avançou na perspectiva do trabalho coletivo entre os dois níveis e entre os trabalhadores da educação, do ensino superior e da educação básica. O que pode sinalizar avanços no decorrer do próprio programa, na avaliação dos participantes,

Quando terminamos o trabalho, ao final de dois anos, me senti realizado. Foram tantas as diversidades encontradas, tantas idas e vindas. No final já não sabia quem tinha aprendido com quem. As experiências que o professor trazia da educação básica, da implementação do projeto, a fala dos outros professores, essa troca de informações enriquecia as minhas aulas na universidade. Me aproximou (sic) com a realidade da educação básica, com as dificuldades do dia a dia da sala de aula (Docente H, segunda e terceira turma).

Mesmo com todas as dificuldades que enfrentei, porque voltar a estudar depois de quase 25 anos de carreira, não foi fácil. Viajar, participar de todos os encontros, seminários, leituras e mais leituras, ainda tinha o GTR que para mim foi o mais difícil, pois, não entendia nada de tecnologia. No início também tive que mudar o meu projeto, bolsas de estudo que sempre atrasavam. A experiência de voltar a Universidade não tem preço. Como se um novo mundo se abrisse. Olha, não queria mais me aposentar. Pensei em retornar para fazer um mestrado. Não sei explicar direito, mas, eu era uma professora antes e uma professora depois do PDE. Uma das razões para tanto entusiasmo foi a minha orientadora da universidade. Com ela, não tinha falta de tempo, sentávamos horas juntas, ela estudava comigo mesmo, explicava o que eu não entendia. Muito dos autores que nunca tinha lido. Foi maravilhoso, e quero deixar registrado esse depoimento (Professora 5 da rede estadual).

Esses fragmentos retirados dos questionários aplicados aos docentes do ensino superior e dos professores da rede básica nos possibilitam indicativos que o Programa entre o instituinte e o instituído apresentou problemas, de diversas ordens: recursos financeiros (atrasos nas bolsas), descompasso entre informações entre as secretarias, entre o orientador e o orientado.

Entretanto, pelas falas do conjunto dos trabalhadores da educação (IES e Ed. Básica) em 90% das respostas obtidas que houve mudança significativa para além do ensino-aprendizagem, das novas teorias ou revisitando as teorias, as metodologias, mas, no sentido da própria valorização da profissão docente e do trabalho docente. A grande maioria das respostas identifica como sendo o retorno à Universidade o grande diferencial dessa formação.

Dos doze (12) docentes da IES pesquisada que responderam ao questionário dez (10) afirmaram que já haviam trabalhado com a educação básica, como professor da rede, com projetos de extensão ou orientando acadêmicos nos estágios

supervisionados. Porém, apenas 08 dos docentes afirmaram conhecer ou ter algum contato com as novas diretrizes curriculares do estado do Paraná¹³⁵ (eixo norteador da proposta pedagógica do PDE) e 06 dos questionários respondidos explicitaram que conheciam a proposta pedagógica do PDE que tem como princípio a ontologia do trabalho.

Essas considerações levantam outra questão importante: o compromisso social da universidade pública. É compreender e trabalhar no sentido do tripé do ensino, da pesquisa e da extensão com a possibilidade de identificar e experimentar mecanismos capazes de redefinir a prática pedagógica. Redefinição que se efetiva por meio da articulação teoria e prática e da intervenção profissional articulada a uma demanda social permitindo o diálogo entre o conhecimento, a produção científica e o contexto histórico-social.

Trabalhar com formação continuada com os professores da educação básica exige outra postura da Universidade e dos docentes que queiram participar desse processo. Da mesma forma que a Universidade e seu corpo docente não quer ser vista como um “balcão de negócios” “balcão de serviços”, da mesma forma os professores da rede querem ser tratados como pares, nesse percurso e de todas as formas a superação da “educação bancária” (FREIRE, 1996).

Se a proposta pedagógica do Programa se fundamenta pelo princípio educativo, ontológico e social do trabalho em que o professor deve ser considerado como produtor do conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem, com espaços efetivos para o debate e para a construção do saber (PARANA, 2007, p. 12-13), nos parece fundamental que tanto os professores da rede básica como do ensino superior precisam ter subsídios teórico-metodológicos nessa direção, ou seja, que todos os envolvidos nesse Programa compreendam os eixos estruturantes que fundamentam a proposta pedagógica, sua concepção e seus princípios orientadores.

Desta forma, as ações em conjunto podem resultar em direcionamento de uma práxis a partir desses princípios.

¹³⁵ DCNs foram construídas durante os anos de 2003-2008.

4 IMPACTOS DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA, NO TRABALHO DOCENTE, NA VALORIZAÇÃO E CARREIRA DO PROFESSOR

Hoje, mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social, e, regular conscientemente suas ações como sujeitos da história. E para que essas ações se revistam de um caráter criador, é necessário, também hoje mais do que nunca uma elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem como ser prático, ou seja, uma autêntica consciência da práxis

Vázquez, 1977, p. 47

4.1 Caminho da pesquisa

Um dos objetivos do presente estudo foi analisar os impactos que a política pública de formação continuada, materializada no Programa de Desenvolvimento Educacional, teve na formação continuada, no trabalho docente e na valorização da carreira do professor da rede básica de ensino estadual paranaense, com o recorte nos anos de 2007-2010. Ainda, procurou-se explicitar em que medida, essa política pública de formação continuada pode ser considerada como política educacional inovadora, elaborada como um conjunto de atividades organicamente articuladas, definidas a partir das necessidades da educação básica, e que viabiliza uma real integração entre a formação da graduação e a formação continuada dos egressos do Ensino Superior que busca contribuição nas Instituições Públicas de Ensino Superior do Paraná (PARANÁ, 2007).

Para tanto, a pesquisa se constituiu em uma investigação de natureza bibliográfica, documental e de campo. No entendimento de que, os dados levantados nesses três processos investigativos não se excluem, mas se articulam para uma análise qualitativa de compreensão que o professor, no conjunto do seu trabalho docente, não é um indivíduo isolado; é um indivíduo histórico, que exerce a

sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais, sem perder de vista o mundo do trabalho em que se encontra esse professor, o seu contexto histórico capitalista, baseado na divisão da sociedade de classes, na divisão de trabalho, na hierarquia de posições sociais que sobre ele se ergue (KOSIK, 2011).

Portanto, como bem assevera Kosik (2011), a realidade não se apresenta aos homens à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, visto que a “essência da coisa”, a estrutura da realidade, a “coisa em si” não se manifesta direta e imediatamente, “é necessário um esforço sistemático e crítico que visa a captar a coisa em si, a estrutura oculta da coisa, a descobrir o modo de ser do existente” (KOSIK, 2011, p. 18).

Na perspectiva de investigar e analisar os possíveis impactos que o Programa de Desenvolvimento Educacional no conjunto dos elementos apresentados nas Leis, nos decretos, na proposta pedagógica, na intencionalidade da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, das reivindicações categoria dos trabalhadores da educação, representada pelo seu Sindicato, ou seja, na relação entre teoria e prática, elaborou-se um questionário semi-estruturado de natureza qualitativa direcionado aos professores que participaram do referido programa.

A intenção foi compreender a partir da formação do sujeito (Professor PDE) em que medida os pressupostos e os objetivos anunciados foram objetivados nas relações sociais, no trabalho docente, na socialização do conhecimento e no redimensionamento das práticas coletivas, na articulação entre os dois níveis de ensino e na acolhida das reivindicações históricas dos trabalhadores da educação do Paraná.

As respostas obtidas junto aos professores foi analisada à luz das contribuições marxistas, especialmente, na obra de: Karel Kosik “Dialética do Concreto (1963);¹³⁶ Adolfo Sanchez Vázquez “Filosofia da Práxis” (1977); e Paulo Freire “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica” (1996), no entendimento que a categoria da Práxis enquanto uma atividade intencional, necessariamente humana possibilita ampliar a compreensão da organização político-pedagógico, dos princípios que fundamentam a perspectiva de formação

¹³⁶ Primeira edição. A referência bibliográfica utilizada nesse estudo foi a 9 reimpressão. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Paz e Terra, 2011.

continuada em rede do programa de desenvolvimento educacional, “para que os saberes, produzidos historicamente e socialmente por meio do estudo e da pesquisa, ganhem capilaridade em todas escolas públicas do estado” (PARANÁ, 2007).

A escolha central dessa categoria para análise das entrevistas nos parece pertinente ao concordar com a posição de Vázquez do ponto em que compreende a Práxis, ao se referir à crítica elaborada por Marx na Tese XI de sobre Feuerbach “os filósofos limitaram-se a interpretar o mundo de diversas maneiras, trata-se é de transformá-lo” (VÁZQUEZ, 1977, p. 46).

E nesse sentido, o que torna válido no terreno das relações entre teoria e prática é aquilo que pode ser desenvolvida, enriquecida, trazida pela atividade prática nas suas contradições como força motriz para superação dos próprios critérios de validade, a partir do estudo das condições objetivas que numa ou noutra escala histórica determinam a necessidade e a possibilidade de práxis “o que permite superar suas limitações anteriores mediante enriquecimento com novos aspectos a partir da realidade” (VÁZQUEZ, 1977, p. 225).

Da mesma forma, a preocupação e o cuidado de trazer para o campo da investigação o “olhar do sujeito¹³⁷” para não cair nas deformações mecanicistas, especulativas de que só o homem na sua prática cotidiana tem uma concepção mais autêntica de práxis. Do mesmo modo, não podemos dizer que o sujeito comum pensa em si mesmo, que vive num mundo atóxico. Esse sujeito, esse homem, esse professor é um ser social e histórico que se encontra numa rede de relações sociais e enraizado num determinado terreno histórico.

Vázquez (1977) relembra das contribuições de Lênin ao ressaltar mais de uma vez, o fator subjetivo como um fator decisivo da transformação da realidade econômica, política e social, mas que esse fator só pode ser decisivo sob a condição de integrar-se no movimento dos fatores objetivos (força econômica, social, real) como um todo complexo e estruturado, cujas contradições é preciso saber discernir, hierarquizar e especificar.

Nesta direção contribui também Kosik (2011) ao demonstrar que no conceito de Práxis na perspectiva marxista a realidade humana-social se desvenda como

¹³⁷ Que está permeado pela sua história individual e coletiva, num determinado momento histórico, conjuntural e político.

formadora e ao mesmo tempo, forma específica do ser humano “a práxis é a esfera do ser humano”,

Na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade humana social e que, portanto, compreende a realidade humana e não humana, a realidade na sua totalidade. A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é a determinação da existência humana como elaboração da realidade (KOSIK, 2011, p. 222).

O autor nos oferece a perspectiva da práxis como uma atividade que se produz historicamente e mais ainda, que se renova continuamente e se constitui unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade.

Desse modo, a práxis deve ser compreendida “além do momento laborativo, momento existencial”, que se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como “angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança, etc., não se apresentam parte da luta pelo reconhecimento, isto é, pelo processo de realização humana” (KOSIK, 2011, p. 224).

Como professor, problematiza Freire (1996), é preciso mover-se com clareza na prática docente, com apreensão a realidade, conhecer profundamente as dimensões que caracterizam a essência da prática, com a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptarmos à realidade, mas, sobretudo para transformá-la, para nela intervir e recriá-la.

Neste sentido, a necessidade de considerar que toda a prática educativa demanda,

A existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que aprendendo, ensina, daí o cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdo a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função do seu caráter diretivo, objetivo, sonhos e utopias, ideais [...]. Especificamente humana a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios e técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exigem de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados minha atividade docente (FREIRE, 1996, p. 78).

Compreendendo a práxis a partir desses pressupostos balizados por Kosik, Vázquez e Freire, buscou-se analisar os questionários distribuídos aos professores

da rede estadual que efetivamente participaram do PDE durante os anos de 2007-2010.

4.2 Eixo da pesquisa

Para o levantamento desses dados optou-se pela elaboração do questionário semiestruturado de natureza qualitativa.

Os questionários foram distribuídos por meio de correio eletrônico (utilizando a caixa de e-mail) dos professores, fornecidos pelos NREs da região oeste e sudoeste do estado que participaram do Programa de Formação vinculados à Universidade do Oeste do Paraná (Unioeste), sendo que dos cinquenta e quatro (54) questionários enviados, vinte e seis (26) professores encaminharam respostas. Também foi aplicado o mesmo questionário em um colégio de grande porte de Foz do Iguaçu, do qual seis (06) professores responderam ao questionário.

Desse universo de 32 respondentes optou-se por excluir da pesquisa as respostas dos professores que participaram na área de gestão escolar¹³⁸, no total de 05 questionários.

Para preservar a identidade dos respondentes, os participantes estão identificados por números de um a vinte e sete (1 a 27).

Na primeira parte do questionário foi elaborada uma ficha cadastral dos professores, com a intenção de destacar os dados pessoais dos professores PDE. Para análise dessa primeira etapa foram considerados especificamente: ano de ingresso no Programa; área do conhecimento em que participou do programa; público da comunidade escolar que desenvolveu a implementação pedagógica, tempo de ingresso na carreira do magistério na rede estadual; nível de sua formação à época que participou do programa.

Esse levantamento possibilitou conhecer melhor esse professor que participou do Programa, sua área de conhecimento, sua formação inicial (em nível de graduação, pós-graduação) e continuada, seu tempo de egresso na carreira do

¹³⁸ Pelo entendimento de que como docente nesse programa, na área de gestão escolar no período pesquisado e conhecendo os professores da área, poderia de alguma forma comprometer a idoneidade da pesquisa.

magistério estadual e ainda, o público alvo que direcionou a sua implementação pedagógica.

Os eixos que nortearam a elaboração da segunda parte do questionário foram balizados pela proposta pedagógica do Programa de Desenvolvimento Educacional (2007), anunciados no capítulo terceiro desse estudo, dos quais se destaca: os pressupostos; os fundamentos políticos pedagógicos; a metodologia; a abrangência e a estrutura do Programa, o trabalho e a articulação entre o ensino superior e a educação básica, o Grupo de Trabalho em Rede. Ainda, considerando como eixo de análise os objetivos explicitados na proposta pedagógica do programa analisar os impactos dessa política pública na melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem dos alunos, na dilatação de espaços de formação coletiva, nos desdobramentos após o término da participação no programa, a valorização do magistério (carreira e trabalho docente).

Sendo aplicado o questionário de natureza semiestruturado, em cada questão o professor pôde explicitar as suas posições em relação a cada pergunta. A última questão foi reservada para que os professores pudessem expor seus apontamentos sobre essa política de formação continuada na perspectiva da sua negação, ampliação, superação.

4.3 Análise dos dados

Os questionários realizados com os professores que participaram do Programa de Desenvolvimento Educacional entre os anos de 2003-2010 produziram um amplo material sobre o Programa. Com isso, optou-se por agrupar o conjunto das respostas em quatro blocos de temáticas para análise.

No primeiro bloco que compreende o “Tempo e Espaço de Formação” buscou-se conhecer melhor esse professor que participou do Programa, tempo de egresso na carreira, sua formação inicial e continuada e ainda, o tempo e espaço organizado a partir dos pressupostos apresentados pelo Programa para Formação Continuada do professor durante os dois anos de duração do curso.

No segundo bloco “Carreira, Valorização e Formação Continuada: implicações no Trabalho docente” examinam-se a partir da leitura dos professores

os fundamentos político-pedagógicos e os seus desdobramentos nos cursos ministrados pela IES (geral e específico) e a organização do grupo de trabalho em rede do Programa, o seu processo de formação continuada e a relação com sua práxis pedagógica e os possíveis desdobramentos no coletivo da escola e no seu trabalho docente.

No terceiro bloco “O Pós-PDE, a Integração Escola Universidade, e as possibilidades de consolidação de uma Política Pública de Formação Continuada” análise de como se deu a relação entre escola e a universidade, entre orientadores e orientados, entre forma e conteúdo. No Pós-PDE as referências dos professores ao Programa e ao seu próprio processo de formação.

4.3.1 Tempo e Espaço de Formação

As questões de fundo que orientaram a análise desse subitem “tempo e o espaço de formação” foram: conhecer o professor que participou do Programa a partir dos seus dados mais gerais, o levantamento feito na primeira parte do questionário, com os dados cadastrais dos professores: ano que cursou o Programa de desenvolvimento educacional; a área do conhecimento; o público alvo que desenvolveu a implementação pedagógica na escola; tempo que se encontra no trabalho docente na rede estadual de ensino paranaense; e o nível da sua formação no egresso no Programa (Quadro 3); sua vivência enquanto professor da rede básica, sua participação nas elaboração ou/discussão da Proposta Pedagógica do PDE ou mesmo da implantação do Programa e, fundamentalmente, analisar a organização pedagógica do tempo e do espaço de formação dos dois anos em que o professor participa do Programa, a partir dos pressupostos apresentados na Proposta Pedagógica

Ao examinar o quadro abaixo, pode-se afirmar que: 100% dos professores que participaram do PDE durante os anos de 2007-2010 se encontram com uma considerável e expressiva experiência no trabalho docente e desses 65% realizaram a sua implementação pedagógica com alunos na sua escola de origem.

Quadro 3 - Dados Cadastrais dos Professores Participantes da pesquisa (2007- 2010)

ANO	ÁREA	PÚBLICO	TEMPO	FORMAÇÃO
2007	Ed. Física	Alunos	Entre 16 á 20 anos	Mestrado
2007	Ed. Física	Toda a comunidade escolar	Entre 21 á 25 anos	Especialização
2008	Pedagogia	Professores	Entre 16 á 20 anos	Especialização
2009	Pedagogia	Equipe Pedagógica	Entre 21 á 25 anos	Especialização
2009	Pedagogia	Equipe Pedagógica	Entre 16 á 20 anos	Especialização
2010	Pedagogia	Equipe Pedagógica	Entre 21 á 25 anos	Especialização
2010	Pedagogia	Toda a comunidade escolar	Mais de 25 anos	Especialização
2007	Língua Portuguesa	Alunos	Entre 21 á 25 anos	Especialização
2007	Língua Portuguesa	Alunos	Mais de 25 anos	Especialização
2007	Língua Portuguesa	Alunos	Mais de 25 anos	Especialização
2008	Língua Portuguesa	Alunos	Entre 16 á 20 anos	Especialização
2007	Matemática	Alunos	Entre 21 á 25 anos	Especialização
2007	Matemática	Alunos	Entre 16 á 21 anos	Especialização
2008	Matemática	Alunos	Entre 16 á 20 anos	Especialização
2008	Matemática	Alunos	Entre 16 á 20 anos	Especialização
2008	Matemática	Alunos	Entre 16 á 20 anos	Especialização
2009	Matemática	Alunos	Mais de 25 anos	Especialização
2008	História	Professores	Entre 16 á 20 anos	Especialização
2009	História	Alunos	Mais de 25 anos	Especialização
2007	Geografia	Alunos	Mais de 25 anos	Especialização
2007	Geografia	Professores	Entre 16 á 20 anos	Especialização
2008	Química	Alunos	Entre 21 á 25 anos	Especialização
2008	Química	Alunos	Entre 16 á 20 anos	Especialização

Fonte: A autora, 2015.

É importante lembrar que esse era um dos critérios estabelecidos para participar do PDE:¹³⁹ o tempo de serviço na rede estadual e a participação em cursos de formação.

Quanto ao critério de pontos pela participação dos professores em outras modalidades de formação continuada oferecidas pelo estado, inclusive em gestões de diferentes governos, pode-se afirmar que todos os professores selecionados para o PDE já passaram por diferentes cursos de formação continuada.

Com isso, há um delineamento em algumas respostas obtidas de comparações entre governos de políticas de formação continuada ofertadas pelo estado, em outros cursos de formação continuada oferecida pelo sindicato da categoria, em atividades pontuais de curta duração, como também em nível de *latu sensu*.

Paradoxalmente, pelo relato¹⁴⁰ de três desses professores, justamente, por se encontrarem com tempo considerável na carreira docente, por já terem participado

¹³⁹ Edital nº. 39/06- DG/SEED – Inscrições no processo de seleção de professores da rede estadual para o PDE.

de outros cursos de formação, explicitam nos seus apontamentos a necessidade de uma formação continuada que historicamente foi sendo reivindicada pelos trabalhadores da educação,

Participar do PDE, foi excepcional. Foi um sopro de vida na minha carreira, após 25 anos, pela primeira vez, me deu vontade de continuar. Não sei explicar. Uma necessidade de colocar em prática tudo o que tinha visto. Todos os professores precisam ter essa oportunidade. Essa formação com as Universidades Públicas. Tanto que nós pedimos durante a minha vida do magistério, essa talvez seja junto com o plano de salário, a melhor conquista que tivemos nos últimos anos (Professor, 4).

O Programa foi excelente, contribuiu muito para minha formação, gostei muito dos cursos gerais oferecidos pela Universidade, eu não tinha nem ideia daqueles autores que (sic) os professores falavam, foi como se estivesse descobrindo o mundo de novo. Eu senti pela primeira vez, em muitos anos, que nós professores tão desvalorizados, tão desmotivados pelas várias questões na carreira, ainda podemos fazer a diferença. Sair da minha disciplina, da minha área do conhecimento e dialogar com as outras áreas, com a realidade social, parece que agora tudo faz mais sentido. Apesar de ter participado de tantos cursos de formação durante esses 20 anos de carreira (Professor 6).

Desenvolvi minha intervenção pedagógica com os alunos. Foi muito diferente dos outros projetos que já tinha desenvolvido e mesmo das aulas no dia a dia. Foi muito planejado. Cada detalhe, cada conversa, cada atividade. A fundamentação teórica, durante todo o processo foi fundamental para alcançar o êxito nas atividades práticas. Os alunos sentiram a diferença. A participação deles foi diferente, o envolvimento, foi de fato um trabalho coletivo, porque acabaram envolvendo outros segmentos da escola, os pais. PDE Depois de tantos anos, voltar a estudar foi muito bom. Tenho duas especializações, mas, nenhuma foi tão aproveitada como essa formação. Quero participar de mais PDE. Pode? (Professor 11).

As manifestações favoráveis dos professores acima a essa política pública de formação continuada contribuem com o pressuposto de como a formação continuada a partir da relação teoria e prática, pode contribuir para qualificar o trabalho docente enquanto perspectiva de práxis, uma vez que o trabalho social não é um produto dos indivíduos, ao seu contrário, os indivíduos são um produto social. Mesmo os professores, ao expressarem sua experiência pelo viés pessoal, individual, subjetivo, essa individualidade e as formas que os indivíduos se relacionam estão condicionadas histórica e socialmente.

O voltar a estudar no ambiente universitário após longos anos, a troca de experiência com os colegas, com os docentes, o aprofundamento nas leituras, nos seminários, a organização intencional das atividades, que foram desenvolvidas na

¹⁴⁰ Como já explicitado por se tratar de questionário semiestruturado, a cada questão foi reservado espaço para as contribuições dos professores que desejassem deixar apontamentos, depoimento/sugestões/críticas referentes ao Programa e às políticas de formação continuada.

implementação pedagógica, o envolvimento coletivo na construção desses encaminhamentos é apresentado como um diferencial nesse formato de formação continuada.

Entretanto, há relatos que indicam outros parâmetros para compreender a participação dos professores no programa, principalmente, o conjunto de atividades a serem desenvolvidas durante o programa de formação continuada (PDE), e que antagonicamente podem indicar a ausência da relação teoria-prática,

Infelizmente, esperava mais do programa. Já participei de muita formação continuada durante esses 20 anos de profissão. No final, não é muito diferente. A universidade, e os seus professores (com raras exceções) pensam que sabem tudo e que nós (professores da educação básica) não sabemos de nada. Eu queria ver eles, trabalhando 40 horas na sala de aula com turmas de 35, 40 alunos. Mas, tivemos momentos interessantes, principalmente, nos cursos específicos, em que a troca com os outros professores, com as suas experiências, ampliava as discussões em sala de aula (Professor 15).

A forma do programa precisa ser revista. Impossível ter uma boa formação com tantas atividades a serem cumpridas (cursos gerais, cursos específicos, orientações, postar no site, organizar formação em rede, realizar a implementação na escola e escrever um artigo final). Parecia que era mais importante que ficássemos ocupados, do que realmente em processo de formação. Às vezes me sentia mais numa linha de produção, do que em um processo de formação (Professor 27).

Pela exposição desse segundo bloco de professores, pode-se levantar alguns indicativos em relação às atividades previstas no programa, a carga horária destinada a cada uma dessas atividades, o objetivo central de cada atividade desenvolvida em cada etapa do programa e de alguma forma a clássica separação dos que pensam (universidade) e os que executam (educação básica).

Como bem assevera Vázquez “toda a práxis é uma atividade, mas nem toda atividade é práxis”, ou seja, o cuidado com as condições de trabalho mecanizadas e nas consequências negativas de uma “práxis reiterativa”, isto é, “em conformidade com uma lei previamente traçada e cuja execução se reproduz em múltiplos produtos que mostram características análogas” (VÁZQUEZ, 1977, p. 246). O que acaba sendo enfadonha e até mesmo dispensável na avaliação desses participantes.

No caso específico levantado pelo professor (27), que identificou a forma que foi organizada e distribuída as atividades propostas pelo programa como atividades mecanizadas, ao estilo americanismo-fordismo, de linha de produção e do professor (15) que trouxe um indicativo que, em alguma medida, os professores da educação

básica se sentem em condições de trabalho diferenciadas ao do ensino superior e na segregação entre a teoria e a prática.

Desse modo, entendeu-se necessário considerar a forma pela qual esses dois anos de formação continuada foi organizado, principalmente, porque o eixo fundamental, pressuposto que norteia o PDE, segundo a sua proposta pedagógica, é o princípio ontológico do trabalho, no qual um dos pontos essenciais é a cautela com “racionalidade técnica, a técnica pela técnica ou pela simples produção do novo, na direção crítica às propostas pós-modernas de educação, pautadas por concepções pragmáticas e utilitárias do conhecimento” (PARANÁ, 2007, p. 18).

Ao considerar que o PDE tem um tempo de dois anos para o desenvolvimento das atividades com uma carga horária total de 952 (novecentos e cinquenta e duas horas). No primeiro ano, o professor é afastado integralmente da sala de aula, participando de 688 (seiscentas e oitenta e oito horas) de atividades e, 264 (duzentos e sessenta e quatro horas) durante o segundo ano, que contemplava também ao professor PDE a interlocução com os professores da rede que ainda não ingressaram no Programa, por meio do Grupo de Trabalho em Rede,

A atividade de orientação de um grupo de professores da rede que ainda não ingressaram no PDE. Desse modo, o conjunto de professores em exercício é contemplado pelo programa e se integra ao plano de trabalho do professor PDE (PARANÁ, 2007).

Para evitar conclusões precipitadas a respeito desse cronograma de atividades, mas, de compreender a partir dos posicionamentos dos dois grupos de professores, procurou-se esmiuçar a organização dessas atividades, a partir do cronograma elaborado pela SEED (2007) para os dois anos em que o professor participa do Programa de Desenvolvimento Educacional por meio de quadro síntese:

Quadro 4 - Cronograma de Atividade PDE (Continua)

ATIVIDADES/ RESPONSÁVEL	CARGA HORÁRIA	1° ANO/1° Semestre
Aula Inaugural/SEED	08	X
Elaboração do plano de trabalho/ Professor PDE	32	X
Curso Geral/ IES	64	X
Curso Específico/IES	64	X
Seminário Geral/SEED	16	X
Encontros por área/IES	16	X
Encontro de orientação/ Professor Orientador IES	16	X
Encontros Regionais/SEED	08	X
Atividades de formação em rede/ Professor PDE	64	X
Grupos de trabalho em rede/Professor PDE e Professor Rede	16	X
Total de 304 h		

Quadro 4 - Cronograma de Atividade PDE (Conclusão)

ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA	1° ANO/2° Semestre
Curso Geral/IES	64	X
Curso Geral/IES	64	X
Seminário Geral/SEED	16	X
Encontros por área/IES	16	X
Encontros de orientação/Professor Orientador IES	16	X
Atividades de formação integrada em rede/Professor PDE e Professor REDE	64	X
Elaboração do material didático/ Professor PDE e Professor Orientador	64	X
Grupo de trabalho em rede/Professor PDE e Professor e IES	16	X
Disciplinas optativas/IES	65	X
Total de 384 h		
ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA	2° ANO/1° Semestre
Encontro de orientação/ Professor Orientador IES	16	X
Atividades de formação em rede/ Professor PDE	64	X
Grupo de trabalho em rede/ Professor PDE	16	X
Implementação da proposta na escola/ professor PDE	32	X
Total de 128 h		
ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA	2° ANO/2° Semestre
Encontros de orientação/ Professor orientador IES	16	x
Atividades de formação e integração em rede/ Professor Pde	64	x
Elaboração do trabalho final do PDE/ professor PDE	32	x
Apresentação do Seminário de socialização/ Professor PDE	08	x
Total: 136 h		

Fonte: PARANÁ, 2007.

O quadro apresentado possibilita visualizar a estrutura e organização das atividades a serem vivenciadas pelos professores participantes do PDE, pela SEED, pela IES, pela participação dos professores da rede por meio dos GTRs (Professores que ainda não ingressaram no PDE como alunos, mas participam por meio da plataforma *moodle*).

De um lado, pode-se considerar que o conjunto das atividades se apresenta como um estrutura de atividades entre as instituições que participam do programa, com uma expressiva carga horária, destinada a cursos nas Instituições Superiores (cursos gerais e específicos), carga horária destinada aos encontros entre a SEED e os professores PDE, relativa carga horária para orientações individuais entre IES e PDE, carga horária destinada a implementação da proposta na escola e para elaboração do trabalho final.

Por outro lado, se essas atividades propostas no cronograma não estiverem na sua proposta pedagógica articulada, alinhavada entre as instituições que participam do Programa pode-se cair no “ativismo pedagógico”, como tanto alertou o mestre Paulo Freire (1996), na atividade pela atividade, no fazer-fazer, apenas para cumprir um calendário, um ritual, uma passagem para outro nível da carreira.

Ao que parece um alerta que é apresentada na proposta pedagógica do PDE a partir das contribuições de Freire,

Nosso grande mestre Paulo Freire nos ensina pelos seus escritos e pelos resultados de suas práticas, que as mudanças demandadas pela educação requerem firmeza de princípios ideológicos e ousadias na prática; ensinamos a articular teoria e prática, na busca de objetivos arrojados e na ação concreta, para a transformação dos homens e do mundo, dialeticamente imbricados (PARANÁ, 2007, p. 08).

Neste sentido importa compreender para além do número de horas destinado aos estudos, - o que se registre, considera-se uma conquista fundamental nessa política de formação continuada-, e o número de atividades realizadas, mas, principalmente, se os objetivos e os eixos fundamentais do Programa foram contemplados no coletivo dos educadores, ou seja, como materializou-se o tempo e o espaço de formação continuada dos professores no conjunto de atividades propostas, na perspectiva da práxis pedagógica.

Assim, na tentativa de elucidar melhor as posições dos professores buscou-se complementar no conjunto das respostas obtidas nas questões (1, 2, 3, 4) com os demais professores que responderam ao questionário, o entendimento sobre: os pressupostos PDE, os fundamentos político-pedagógicos da proposta pedagógica, os cursos ministrados nas IES, a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem dos alunos e a dilatação de espaços de formação coletiva.

Ao apreciar as respostas dos professores as questões:

- (1) que tratam dos pressupostos do PDE, quanto ao reconhecimento dos professores da educação básica como produtores do conhecimento sobre o ensino-aprendizagem; a organização de um programa atento às necessidades de enfrentamentos de problemas ainda presentes na educação básica; modelo de uma formação continuada fragmentada, desconexos, esporádicos; criação de condições efetivas no interior da escola para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva

do saber, como grupos de estudo, debates, sistematização dos objetivos desenvolvidos durante a pesquisa;

- (2) que sinaliza se os fundamentos político-pedagógicos do PDE se constituíram em eixos articuladores quanto: a defesa da educação básica, da escola pública, gratuita de qualidade como direito fundamental do cidadão, na valorização do professor, da carreira e do trabalho docente, se houve promoção do trabalho coletivo e da gestão democrática em todos os níveis institucionais com aperfeiçoamento dos fundamentos pedagógicos e disciplinares de caráter teórico-prático construído entre seus estudos e a concretude do processo ensino-aprendizagem;
- (3) que considera se os cursos ministrados pelas IES (cursos gerais e específicos) explicitavam a concepção do Programa norteado pelo princípio ontológico do trabalho;
- (4) que considera se os cursos específicos contribuíram dentro da sua área disciplinar na formação continuada e no objeto de estudo;
- (18) a perspectiva foi analisar; (a) durante o Programa se foram estabelecidos no coletivo da escola condições de trabalho para realização dos estudos; (b) o pós-Programa, dos dois anos de estudo, de implementação da proposta na escola e, em que medida contribuiu para a dilatação dos espaços coletivos de formação continuada dos professores fora os determinados pela SEED; se o professor conseguiu dar continuidade à pesquisa iniciada no Programa.

Obteve os seguintes dados em termos percentuais

Quadro 5 - Estrutura e Organização do Programa (Continua)

Questão 1			
PDE	Não atingiu em nenhum aspecto os objetivos	Atingiu em partes os objetivos propostos	Atingiu totalmente os objetivos propostos
	1,1%	58,9%	40%
Questão 2			
PDE	Não atingiu em nenhum aspecto os objetivos	Atingiu em partes os objetivos propostos	Atingiu totalmente os objetivos propostos
	1,1%	78,9%	20%
Questão 3			
PDE	Não atingiu em nenhum aspecto os objetivos	Atingiu em partes os objetivos propostos	Atingiu totalmente os objetivos propostos
	12%	64%	22%

Quadro 5 - Estrutura e Organização do Programa (Conclusão)

Questão 4			
PDE	Não atingiu em nenhum aspecto os objetivos	Atingiu em partes os objetivos propostos	Atingiu totalmente os objetivos propostos
	12%	54%	34%
Questão 18			
PDE	Não atingiu em nenhum aspecto os objetivos	Atingiu em partes os objetivos propostos	Atingiu totalmente os objetivos propostos
	58,9%	25,2%	16%

Fonte: A Autora, 2015.

Como o questionário aplicado foi semiestruturado, alguns dos professores que responderam a essas questões expressaram seus posicionamentos e o que de fato interessa na natureza da pesquisa qualitativa.

Na primeira questão (1) a ênfase das respostas, enquanto “atingiu em partes os objetivos propostos” se deu, principalmente, na falta de criação de condições efetivas no interior da escola para sistematização dos projetos desenvolvidos durante o PDE, como pode ser exemplificado pelos relatos abaixo,

A grande dificuldade, foi conseguir junto à direção da escola, um espaço para apresentar o projeto aos meus colegas professores e, com isso, garantir espaço para desenvolver o projeto de implementação junto aos alunos (Professor 26).

Para mim, o programa é excelente. Realmente é um divisor de águas entre os modelos de formação anteriores. Um Programa, não um amontoado de cursinhos de formação. Mas tive dificuldade na hora de implementar a proposta com os meus colegas e acabei mudando o público alvo, acabei direcionando o projeto aos alunos, me senti um pouco frustrada (Professor 09).

De acordo com o cronograma de atividades da SEED (2007), (Quadro 4), a implementação pedagógica foi prevista para ser desenvolvida no 2º ano do programa (após o retorno do professor a sua escola de origem) com uma carga horária de 32 (trinta e duas horas).

A interrogação está em que medida a escola, a comunidade escolar participou dos encaminhamentos junto a SEED, aos núcleos regionais, para receber esse professor PDE e construir/dilatar espaços coletivos de socialização do conhecimento no interior da escola? Como essas 32 horas garantidas no cronograma da SEED foram também garantidas no projeto político-pedagógico, ou mesmo no planejamento anual da escola, haja vista que, a cada ano o professor

PDE retorna a sua escola de origem e continua, como que prevê a legislação¹⁴¹ com afastamento de 25% das suas atividades (no segundo ano) para o término da formação continuada e para o desenvolvimento da implementação pedagógica? Como foi prevista a participação dos professores na elaboração da Proposta Pedagógica do Programa?

Dado o recorte da pesquisa, esses pontos, sem dúvida, demandam ainda mais investigações e abrem espaços para novas pesquisas. Porém, permitem alongar as discussões quando o assunto é um Programa de Desenvolvimento Educacional em que é fundamental a: garantia do tempo destinado aos estudos do professor, bolsa de estudo, a articulação entre ensino superior e a educação básica e a própria organização interna da escola enquanto perspectiva de que a formação continuada do professor não se encerra nas atividades de inserção acadêmica, como a própria proposta do PDE de ser uma formação permanente, “indissociada do ensino e da pesquisa” e, que não sejam “atividades isoladas, fragmentadas, conduzidas por interesses imediatos e apenas como respostas às demandas do mercado” (PARANÁ, 2007, p. 07).

Outros apontamentos que podem contribuir na direção dessa problematização estão relacionados como o professor da rede estadual de ensino participou dos encaminhamentos das propostas, das proposições para a implantação dessa política pública de formação continuada junto a sua categoria de professores e junto ao seu sindicato (Questões 8 e 9).

O conjunto de respostas obtidas nessas questões demonstram que os professores da rede estadual não participaram das discussões, proposições e encaminhamentos junto ao seu sindicato em relação à proposta do Programa de Desenvolvimento Educacional. Por outro lado a grande maioria respondeu, oitenta e nove por cento (89%), que participou ativamente das discussões do Plano de Carreira e setenta e seis por cento (76%) que efetivamente participa junto ao seu Sindicato de discussões sobre proposta para formação continuada dos professores,

Da proposta pedagógica do Programa, acho que nenhum professor da rede participou. Mas as discussões para o Plano de Carreira sim. Foi bem discutido, ponto a ponto. Nas escolas, nas Assembleias da APP. Eram muitas dúvidas mesmo. Inclusive, porque ninguém ao certo sabia o que significaria o PDE enquanto nível de ascensão na carreira, como esse

¹⁴¹ Lei Complementar nº. 130/2010 -Cap. IV. Art.8 – que trata do afastamento do professor para participar do PDE.

Programa iria funcionar, quem participaria esses pontos mais burocráticos e administrativos. Agora, os pontos para formação continuada, sempre estiveram presente nas Conferência da APP, nos cadernos de debate, nas semanas pedagógicas. Esse era um tema recorrente” (Professor 7).
Confesso que preciso participar mais do Sindicato. A gente vai se acomodando e deixando a direção da APP tendo que resolver tudo sozinha. Foi importante participar do PDE até para rever minha postura em relação às formas de participação. Depois não adianta ficar reclamando das decisões tomadas pelo coletivo (Professor 9).

Nesse momento está se vislumbrando que se trata de uma política pública de formação continuada, cujos pressupostos anunciados pelo Programa são o reconhecimento dos professores da educação básica como produtores do conhecimento sobre o ensino-aprendizagem; atento aos enfrentamentos de problemas ainda presentes na educação básica; criação de condições efetivas no interior da escola de espaços de construção do saber. Quem melhor para construir a proposta pedagógica do Programa senão os próprios professores?

Ao que parece a criação de condições efetivas no interior da escola de espaços de construção e de socialização do saber ainda demandam esforços coletivos para que de fato esse pressuposto se concretize. Ao mesmo tempo, estabelecer essas diretrizes e esses pressupostos nos fundamentos político-pedagógicos de qualificação profissional indicam uma concepção de educação e de formação que se contrapõe à formação estritamente utilitária e pragmática.

Confirma com a assertiva acima as considerações feitas pelos professores à segunda questão, que trata dos fundamentos político-pedagógicos do PDE. Dos 78,9% dos professores que assinalaram que o programa atingiu em partes os objetivos propostos. Sendo que, desses 78,9% das respostas, 60% explicitaram que os eixos articuladores do programa de desenvolvimento educacional foram cumpridos quanto a: defesa da educação básica, da escola pública, gratuita e de qualidade como direito fundamental do cidadão e o aperfeiçoamento dos fundamentos pedagógicos e disciplinares de caráter teórico-prático, construindo entre seus estudos e a concretude do processo ensino-aprendizagem. Ainda, 68,9% assinalaram que a valorização do professor, da sua carreira e do trabalho docente foram os eixos articuladores do programa. E, 39,4% ou seja, metade dos participantes assinalou que o programa atingiu em partes no que se refere ao quesito de promoção do trabalho coletivo e da gestão democrática em todos os níveis institucionais.

As respostas dos professores respaldam a tese da necessidade de fortalecer os princípios do trabalho coletivo e dos fundamentos da gestão democrática em todos os níveis em modalidades de ensino.

A afirmação acima está estritamente vinculada com a questão número 3 do questionário que se refere aos cursos ministrados pela IES (os de conhecimentos gerais e os de conhecimentos específicos) estavam fundamentados na concepção da proposta pedagógica do programa “pelo princípio ontológico do trabalho” (PARANÁ, 2007, p. 17).

Essa concepção de conhecimento e explicitada na proposta pedagógica do PDE (2007) é respaldada em alguns elementos considerados fundamentais no processo de formação continuada de professor e entre os quais destaca-se: o conhecimento produzido historicamente pelos homens; a existência de valores comuns a toda humanidade; a verdade deve ser tomada enquanto produções históricas; a superficialidade expositiva deve ser questionada e evitada; as tensões entre os polos opostos devem ser reconhecidas como inerentes às práticas sociais e, conseqüentemente, no exame das contradições dos sistemas político, econômico, social, cultural e educacional, frente às forças produtivas (PARANÁ, 2007).

Segundo alguns depoimentos dos professores do universo de 64%, ou seja, das 17 pessoas que afirmaram que os cursos de conhecimentos gerais e os cursos de conhecimento específico se constituíam com bases nos elementos levantados acima, 35% desses exemplificaram que esses elementos eram mais discutidos e problematizados nos cursos de conhecimentos gerais do que nos cursos de conhecimento específico na sua área disciplinar, como pode ser observado pelo depoimento registrado abaixo:

Os grandes cursos, chamados de cursos gerais, ou seminários temáticos abordavam conhecimento dos fundamentos políticos, econômicos, sociais. Tinham uma clara preocupação de analisar os aspectos da realidade como um todo, do Estado, da educação. Eram temas fortes e polêmicos e que sem dúvida ampliavam o nosso conhecimento e nossa bagagem para discussão com os nossos alunos em sala de aula. Já nos cursos específicos eram abordados os conteúdos curriculares, metodologia de trabalho, muitos dos docentes da própria Universidade, pareciam estar alheios a essas discussões, estavam focados apenas na sua disciplina (Professor 12).

Dos 22% de professores que assinalaram que tanto os cursos de conhecimentos gerais como os cursos de conhecimentos específicos se constituíam

pelo princípio ontológico do trabalho, um professor relatou sua percepção a respeito do enunciado da questão,

É impossível após participar dos seminários gerais na IES e dos cursos específicos, voltar para sala de aula da mesma forma, olhar para o conteúdo da mesma maneira. O tempo todo em que estava organizando junto ao meu orientador o projeto de implementação na escola onde trabalho, estávamos discutindo como elaborar as aulas a partir de uma perspectiva crítica. Porque essa formação continuada, essa minha qualificação profissional, não pode atingir apenas o meu estudo, ele precisa atingir o meu aluno, a minhas classes de aula, aos pais dos meus alunos, a comunidade em geral (Professor 8).

A fala desse professor remete aos fundamentos da práxis pedagógica, da estreita relação teoria e prática, daquilo que Paulo Freire sempre teve como posicionamento: o conhecimento precisa fazer sentido. Precisa estar impregnado de sentido, encharcado de sentido e esse sentido só faz sentido na sua prática docente se tiver discente, se tiver comprometimento com se educando e com uma educação que intervenha no mundo (FREIRE, 1996).

Neste sentido, os cursos de conhecimentos gerais e de conhecimentos específicos não podem ter cisões, rompimento entre o clássico argumento do senso comum “a teoria é uma coisa, na prática é outra”.

Especialmente, ao analisar as respostas da questão de número 18 encontramos outros indicativos nessa direção.

Dos 27 professores que responderam ao questionário, 58% consideram que após o término da sua participação no Programa de desenvolvimento educacional na escola em que trabalham: não foram dilatados espaços coletivos para formação continuada dos professores fora àqueles determinados pela SEED; não houve continuidade no trabalho desenvolvido no PDE; não foi estabelecida condições de trabalho para realizar atividades oriundas do PDE para além da sala de aula; não se consolidou espaços para discussão teórica prática, utilizando-se dos suportes tecnológicos que permitem a interação com os demais professores que cursaram e cursam o PDE; não foi consolidado o Programa no interior da escola (Questão 18).

Ao considerar que essas respostas tratam dos pressupostos do programa que era “criar condições efetivas no interior das escolas para a construção coletiva do saber, a partir de atividades organicamente articuladas” (PDE, 2007 – apresentação) é na contribuição dos próprios professores que pode ser buscada essa possibilidade

de continuidade da política de formação continuada, após o término estabelecido da duração do Programa de dois anos.

Um desses indicativos pode ser observado nas reflexões do professor PDE e que caminham na direção e da defesa dessa tese:

O Programa é excelente, principalmente, o primeiro ano em que a dedicação exclusiva para os estudos e aprofundamento teórico, a volta à Universidade, a troca de experiências com os colegas. Realmente, nunca tinha vivido uma situação assim. Dá um novo gás, um novo ânimo, renova as perspectivas com a educação, com o ensino, com as transformações sociais. E, essas impressões ainda são muito latentes, no segundo ano, com a implementação pedagógica, com elaboração do artigo. Mas, agora, já três anos que participei desse processo de formação, aos poucos somos engolidos pelo cotidiano da escola. São tantas as dificuldades estruturais e pedagógicas para que de fato as mudanças se efetivem. Então, na minha opinião, não basta uma política de formação continuada, com tempo determinado. Precisamos de uma política de formação continuada permanente” (Professor 23).

Sem dúvida essa é uma reflexão pertinente na medida em que possibilita compreender e ampliar os horizontes do Programa para além dos dois anos estabelecidos pela Lei.

Uma política de formação continuada a partir dos próprios princípios defendidos pela proposta pedagógica do Programa (2007): a superação de um modelo de formação continuada fragmentada, de cursos desconexos, esporádicos e descontínuos, aperfeiçoamento dos fundamentos pedagógicos e disciplinares de caráter teórico-prático articulando os estudos com a concretude do processo ensino-aprendizagem compreende que essa formação continuada necessita estar revertida de um caráter e de uma natureza permanente não apenas no sentido de continuidade de política de governo, de Estado, passo alcançado com a Lei complementar nº. 130/2010 e diga-se uma difícil e histórica conquista dos trabalhadores da educação.

Deste modo, a defesa de uma política pública de formação continuada permanente precisa avançar naquilo em que os professores consideram os pontos altos desse modelo de formação e ao mesmo tempo avaliam as maiores dificuldades encontradas, tanto no percurso da formação nos moldes apresentados pelo Programa como após o término do PDE.

Essas possibilidades podem indicar caminhos para superação, transformação a partir das necessidades concretas e objetivas dos trabalhadores da educação.

4.3.2 Carreira, Valorização e Formação Continuada: implicações no trabalho docente

A relação tempo, espaço de formação com a carreira, valorização, formação continuada tem implicações importantes no trabalho docente uma vez que, os professores respondentes a este questionário, quase na sua totalidade, afirmam que essa política pública de formação continuada (PDE) é uma proposta inovadora; que contribui no aperfeiçoamento profissional contínuo e de avanços no plano de carreira; que é uma proposta vinculada à realidade escolar; e que contribui para formação continuada dos professores da rede básica de ensino e para sua qualificação (Questão 6), como se pode observar no Quadro 6 :

Quadro 6 - Carreira e valorização do Magistério

Questão 6 - Quanto à carreira e a valorização do magistério	
RESPOSTAS	%
Proposta Inovadora/contribui para o aperfeiçoamento profissional contínuo e avanços no plano de carreira	95,8%
Proposta desvinculada da realidade escolar	0%
Proposta que não contribui para formação continuada dos professores	4.2%
<i>Outra:</i> Apesar de ser uma proposta inovadora, não atinge todos os professores ainda	4,2%*

Nota: *Dentro do Universo dos 95,8%

Fonte: A Autora, 2015.

Da mesma forma 48% do universo dos professores que responderam ao questionário compreende tal formação além de contribuir para a sua qualificação profissional tem implicações para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos. 50% disse que contribuiu em partes e 4,2% responderam que não contribuiu para sua formação e para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem dos seus alunos (Questão 11).

Desses professores que afirmaram que para além da sua qualificação profissional a participação no programa trouxe melhorias na qualidade de ensino-aprendizagem, 27% justificaram as respostas, exemplificando como percebeu essa melhoria, como se pode notar pelos relatos abaixo:

Participar desse Programa de formação continuada me possibilitou ter um tempo para estudar, me aprofundar em questões da minha área que há tempos sentia necessidade. Quando retornei para sala de aula, modifiquei muito meu planejamento, minhas aulas e a forma de organizar os

conteúdos. Como consequência, tive um retorno uma melhor participação dos alunos na aula. Também realizei a minha implementação pedagógica com um grupo de alunos do 9º ano. Foi uma experiência positiva. Acabei incorporando nas minhas aulas das demais turmas do 9º ano (Professor 4). Posso dar um depoimento de como foi importante para mim esse processo de formação continuada e olha que não acreditava muito. Fui mais por causa do plano de carreira, da subida de nível (não tenho vergonha de falar). Mas, realmente fez a diferença. Não sei se foi o tempo para estudar, pensar mesmo a respeito da educação, das políticas, da sociedade como um todo e não apenas na área do conhecimento, ou aqueles cursinhos que aconteciam em Faxinal do Céu. Sinto essa diferença no meu trabalho no dia a dia, na sala de aula, quando estou preparando as aulas, a avaliação dos alunos (Professor 6).

Afirmo sem medo: esse Programa de Formação Continuada trouxe implicações positivas ao meu trabalho docente. Primeiro, sai daquela mesmice, daquele cansaço intelectual que aos pouco toma conta do nosso trabalho. Parece que ligamos no botão automático e vamos. E, olha que não foi fácil. A gente se acomoda mesmo com o passar dos anos. Não que eu ache isso certo. Mas, as condições de trabalho, a falta de estímulo na carreira, a falta de valorização ao nosso trabalho, vai pesando. A implementação pedagógica com os alunos do 7º ano da escola onde eu trabalho foi um sucesso. Já comecei a planejar atividades relacionadas com outros conteúdos nos mesmos moldes desenvolvidos e com os demais anos. Surtiu resultados até na disciplina em sala de aula, envolvimento dos alunos nas atividades, nas leituras sugeridas. Os pais e os demais professores perceberam algumas mudanças de posturas e hábitos de estudo entre os alunos. Esse é o meu projeto de mestrado (Professor 22).

Um dos objetivos que norteou o presente trabalho foi compreender os possíveis impactos que essa política de formação continuada materializada no Programa de Desenvolvimento Educacional teve na qualificação profissional, na carreira do professor e na melhoria da qualidade ensino-aprendizagem, conseqüentemente, no seu trabalho docente.

Os depoimentos acima permitem tecer indicativos de implicações e reflexos que essa formação continuada possibilitou a práxis pedagógica desses professores. Seja do ponto de vista, da metodologia e encaminhamentos na sala de aula, o que levou ao enfrentamento de outras questões tão presentes no dia-dia do professor: a chamada indisciplina dos alunos e na participação dos pais na escola. O que são, sem dúvida, desdobramentos importantes da prática social do trabalho com os conteúdos escolares. Seja, do ponto de vista, em que os saberes produzidos pela humanidade passam a fazer sentido para além dos conteúdos decorados para a prova.

É importante lembrar das contribuições de Saviani (2000) e de Gasparin (2002), de como o trabalho docente na perspectiva crítica precisa ter como ponto de chegada a Prática social, mediada pela ação pedagógica.

Deste modo, professores, alunos modificam-se intelectualmente e qualitativamente em relação a suas concepções sobre o conteúdo que reconstruíram,

É uma nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se nela. É a nova manifestação da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão do conteúdo no cotidiano. É ao mesmo tempo, o momento consciente, na perspectiva da transformação social, retornando à Prática Social Inicial, agora modificada pela aprendizagem (GASPARIN, 2002, p. 147).

Essas são referências de elementos que avançam na concepção do trabalho docente, do que constitui o trabalho docente na perspectiva ontológica do trabalho. Naquilo que o professor se reconhece como artífice, como sujeito. Em que a realidade social torna possível um novo pensar e agir pedagógico como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta para a totalidade social, “tornando possível um rico processo dialético de trabalho pedagógico” (GASPARIN, 2002, p. 04).

As palavras da Professora Yvelise Arco Verde reforçam a concepção contida no Programa “a concepção que norteava o nosso trabalho era o professor como sujeito epistemológico, que pensa, que produz o conhecimento e que precisa ser valorizado nesta perspectiva” (informação verbal).¹⁴²

Neste sentido, a valorização do trabalho docente aparece para além da remuneração e da certificação da formação continuada. O professor sente valor na objetivação e realização do seu trabalho.

Essas evidências aparecem nos relatos dos professores em diferentes momentos “minhas aulas mudaram”, “como foi bom retornar para sala de aula como aluno”, “esse Programa fez diferença na minha formação”. Isso, de forma alguma sugere que a luta dos professores pela implantação do Plano de Carreira, pela Valorização do trabalho pelo salário, seja menor ou desnecessária.

O que se pretende explicitar é que no conjunto dessas relações, que não estão separadas, mais organicamente articuladas potencializam-se quando de fato o professor reconhece o produto do seu trabalho nas relações sociais, na aprendizagem dos alunos, na maneira de compreender a realidade e de se posicionar nela.

¹⁴² Entrevista realizada com a Professora Yvelise F. de Souza Arco-Verde, ex-secretária da Educação do Estado do Paraná, novembro de 2013 (Apêndice A).

Ao mesmo tempo, parece pertinente considerar não só as respostas do questionário até aqui evidenciadas, enquanto os aspectos que os professores sinalizam com maior relevância no processo de formação continuada (Questão 7) mas no conjunto das respostas dos professores nas questões que tratam do PDE, especialmente quanto aos aspectos que os professores percebem como sendo as dificuldades enfrentadas para a participação no Programa (Questão 10), entendendo que os impactos também podem ser mediados por esses aspectos e por outros aspectos da realidade.

Quanto aos limitadores e dificuldades destacou-se nas respostas dos professores, principalmente: dar continuidade aos estudos iniciados no programa; que ao mesmo tempo em que é um avanço vincular o programa ao plano de carreira, muitos professores acabam participando do programa para subir de nível (certificação) ou para fins de aposentadoria (não há uma preocupação com a qualificação e com o retorno para o grupo na escola); professores PDE são vistos pelos demais colegas como salvadores da pátria (cria um clima desconfortável e hierárquico no interior das escolas); às vezes o professor PDE fica de tapa buraco nas reuniões pedagógicas (apresenta o seu projeto de estudo, sem planejamento anterior) outras vezes, não há apoio por parte da direção da escola no desenvolvimento da implementação pedagógica (ainda há perseguição política no interior das escolas); dificuldade de trabalhar com o aporte tecnológico e com grupos em rede em ambientes virtuais (GTRs);¹⁴³ muitas atividades a serem realizadas ao mesmo tempo; falta de informações mais precisas quanto ao PDE (seleção dos participantes e atividades a serem desenvolvidas durante o PDE); desencontros entre orientador (IES) e orientado (Professor PDE); a troca de temática do projeto de pesquisa (para adequar à temática do orientador da IES); curto tempo do programa (dois anos/ necessidade de ser uma formação continuada e permanente); ampliação da hora atividade dos professores em 50%; hora atividade vinculada ao ensino, à pesquisa e extensão.

Um dos posicionamentos e que chama a atenção foi o estatuto atribuído aos professores como “salvadores da pátria”, o que ficou evidenciado também nas considerações feitas pelo professor Orso (2010), já anunciada no capítulo anterior,

¹⁴³ Um dos pontos mais citados pelos professores enquanto problematização no programa e que será analisado no decorrer desse estudo junto com as perguntas referentes a essa temática.

na comparação dos professores, feita pelo governador do estado à época, aos “300 espartanos” e que iriam revolucionar a qualidade da educação paranaense.

Se de um lado está a luta pelo reconhecimento do professores como produtores do conhecimento, da escola pública como local de trabalho, da democratização do ensino permanente, do outro lado está o entendimento que essas mesmas bandeiras não estão descoladas da materialidade concreta das lutas gerais na sociedade capitalista.

E, nesse sentido, a preocupação levantada, além de legítima, é uma demonstração de maturidade intelectual e política desses professores e, ao mesmo tempo, pode-se dizer com base na entrevista realizada com Presidente do Sindicato dos professores (APP/SINDICATO) como sendo reflexo do “acúmulo histórico” pelos trabalhadores da educação do Paraná e que tem de fato mostrado a diferença nas suas práxis.

Dado à natureza das questões levantadas pelos professores é impossível não ventilar alguns desafios tão presentes na relação teoria-prática, na relação trabalho-educação e no papel social da escola.

O breve panorama apresentado nos capítulos anteriores do Estado capitalista neoliberal e das políticas públicas de formação continuada que foram engendradas nesse contexto possibilita compreender a dimensão de se consolidar uma política pública de formação continuada, do trabalho docente, para além da forma histórica que assume na sociedade capitalista e compreender os posicionamentos, por vezes em tom de denúncia (perseguição política no interior das escolas) e de outros colegas que o PDE é o fim da carreira e serve apenas para aposentadoria.

Ao analisar a fala desses professores não se pode perder de vista que, “num mundo das divisões do conhecimento, das especificidades, que possibilitam e, frequentemente, proporcionam a perda da totalidade,” historicamente a formação do professor, seja inicial ou continuada, seu trabalho docente, sua valorização e qualificação profissional estavam atreladas ora ao contexto do desenvolvimento, ora às demandas do mercado, ora as mudanças do mundo trabalho e que, o pensamento pedagógico sempre esteve impregnado, atravessado por políticas educacionais relacionadas a essas diretrizes (GASPARIN, 2002, p. 03), e, no entendimento desse trabalho, não é um Programa, uma Política Pública, uma gestão de governo sozinho que vai dar conta da totalidade dos problemas educacionais na perspectiva ampla da totalidade, mas, pode indicar alternativas concretas.

No caso do estado do Paraná - que fez da cartilha neoliberal nos anos 1990 seu norte para educação pública - há ainda um agravante, muitos desses professores que participaram de todo o processo de tentativa de desmonte da escola pública, com toda a desestabilidade de uma política de terceirização, de precarização e de competitividade - demonstram preocupação com o discurso ideológico para não serem invertidos e revertidos a eles e à escola o lema de “salvadores da pátria”, da educação, da sociedade como um todo. Também, não se pode esquecer que muitos desses diretores ainda compactuam com ideologia neoliberal e tentam reproduzir no interior das escolas a prática da gestão da qualidade total, da gestão compartilhada, da gerência da escola. Outros por vezes, desacreditados de uma política pública que de fato tenha comprometimento com a educação, com a valorização dos profissionais da educação, com o ensino de qualidade queiram realmente garantir uma aposentadoria com o mínimo de condições após 25, 30 anos de trabalho.

Esse talvez seja um dos grandes desafios de qualquer política pública que tenha como horizonte ultrapassar a dimensão da prática utilitária, imediata, do individualismo e da competitividade. Naquilo que Vázquez (1977) nos chama a atenção da necessidade de ser ter uma consciência para além do prático-utilitário. Uma práxis reflexiva, revolucionária que supere a atividade prática espontânea, repetitiva, mecânica. Para os professores em todos os níveis de ensino a compreensão dos elementos constitutivos da prática docente enquanto dimensão social da formação humana.

Outro aspecto apontado como limite pelos professores foi no que se refere a continuar os estudos iniciados, aprofundando seu conhecimento e integrando a pesquisa no coletivo da escola.

Pelos escritos dos professores essa questão é latente “terminou o PDE, e agora? Eu quero mais, quero estudar, pesquisar me aprimorar. Volto pra sala de aula e acabou?” (PROFESSOR 6).

Recorre-se às contribuições de Freire (1996), da importância da pesquisa e do estudo no trabalho docente, ao se referir mais de uma vez de como é fundamental para os educadores a consciência do inacabado, da possibilidade de ir além dele, “que a minha presença no mundo não se faz pelo isolamento, isenta das

influências das forças sociais” (p. 59), é a recusa do ensino “bancário”¹⁴⁴, pronto, acabado.

Essa recusa se faz presente na fala desse Professor (6) e de outros professores que deixaram registrados em seus depoimentos e nas suas contribuições a necessidade de uma política de formação continuada permanente.

“Ensinar exige pesquisa”. Esse pressuposto trazido por Freire autoriza dizer que a pesquisa, o estudo, “faz parte da natureza da prática docente, o que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (FREIRE, 1996, p. 32).

Uma das temáticas mais problematizada pelos professores que participaram do PDE, pelos docentes das IES e pela própria ex-secretária de Estado da Educação do Paraná, foi em relação ao grupo de trabalho em rede (GTRs).

A partir das questões 14 e 15 procurou-se compreender o trabalho do professor PDE com o Grupo de Trabalho em Rede em ambientes virtuais os chamados GTRs, já que essa atividade desenvolvida durante o cronograma do curso aparece com grande ênfase no relato dos professores como uma das grandes dificuldades e pouca contribuição no processo de formação continuada.

De acordo com a proposta pedagógica do PDE (2007) o programa seria desenvolvido por meio de Plano de Trabalho, no qual deveriam ser incorporadas as atividades básicas próprias do programa, sendo que, esse plano de trabalho é um instrumento de orientação e de planejamento de responsabilidade do professor PDE, de modo que abarque as atividades de estudo indicadas pelos professores orientadores das IES, as atividades geradas pela proposta de implementação pedagógica na escola e discutida no Grupo de Trabalho em Rede, bem como as etapas e fases de elaboração do material didático, além da forma de orientação do GTR (PARANÁ, 2007, p. 60).

Assim, os GTRs e as orientações de Grupo em Rede fazem parte da metodologia do Programa e,

Se configuram como importante estratégia de democratização do conhecimento. É por meio dela que o professor PDE irá socializar os conhecimentos apreendidos, desde o início do Programa aos demais professores da rede pública estadual, considerando as suas áreas curriculares específicas de atuação (PARANÁ, 2007, p. 62).

¹⁴⁴ Paulo Freire. Pedagogia do Oprimido.

Dessa forma, cada professor PDE tem como proposta no plano de trabalho ser o organizador e o orientador de um Grupo de Trabalho em Rede de no máximo 37 (trinta e sete) professores do quadro da rede estadual de ensino do estado do Paraná.

Bergmann (2012) descreve os GTRs como uma importante atividade do PDE, cujo objetivo é promover a inclusão dos professores da Rede no processo de formação continuada dos ingressos do PDE e de ser um recurso capaz de, “efetivamente, permitir o acesso a produção teóricas de diferentes áreas do conhecimento e/ou disciplinas da educação básica, resultantes de estudos e pesquisas realizadas pelo professores PDE” (BERGMANN, 2012, p. 62).

As questões feitas aos professores da rede a respeito do GTR tinham como objetivo apreender a partir das avaliações dos professores os impactos que essa metodologia de trabalho se constituiu na formação continuada dos professores da rede. Da mesma forma, a compreensão do uso dessa metodologia pelos docentes das IES e ainda, uma aproximação feita pela ex-secretária da Educação do Estado do Paraná.

Dos 27 professores que responderam à questão número quatorze, 82% demonstram pelas suas afirmações que a participação dos professores inscritos no GTR foi de: (a) pouca contribuição para a sua pesquisa; (b) as discussões superficiais. Ainda, 50% desses, assinalaram que consideram a participação e a inscrição dos colegas nos GTRs apenas pelo certificado, com uma participação mecânica e pouca contribuição dos colegas.

Uma das explicações para a considerável porcentagem desfavorável a essa metodologia, pode ser pelas respostas obtidas na questão quinze do mesmo questionário, que trata de como o professor PDE se sentia preparado para trabalhar com GTRs (Ambientes virtuais).

Do universo dos respondentes, novamente 82% respondeu que “sentiu-se despreparado para trabalhar com suporte da tecnologia” e, ainda, a mesma porcentagem “considerou pouco eficiente na formação continuada dos professores, preferindo cursos presenciais” e consideram que não receberam “assessoria ou suporte suficiente, por parte da SEED para trabalhar em ambientes virtuais”.

Os docentes das IES ao responderem como perceberam o uso dessa metodologia de trabalho em ambientes virtuais (GTRs) aos seus orientandos, na sua grande maioria (90%) sentiram os professores PDE sem o preparo necessário para

trabalhar com essa metodologia, mesmo após os cursos preparatórios oferecidos pela SEED. E que entendem que a educação à distância pouco contribuiu para a proposta de formação continuada enquanto uma perspectiva de superação de um modelo de formação continuada fragmentada, desconexa e esporádica, um dos objetivos anunciados pelo PDE.

Nas considerações da professora Yvelise Arco Verde (ex-secretária de educação) o GTR foi sem dúvida uma proposta ousada e sem precedentes tanto no estado do Paraná como em outros estados brasileiros. E que exigia uma logística diferenciada, com uma estrutura organizacional complexa e que também foi um grande desafio e esforço por parte da SEED.

A ex-secretária destacou também que acompanhou inúmeros trabalhos publicados a partir dos GTR e que compreende que essa modalidade de trabalho ainda demanda ações diferenciadas para formação dos professores.

Enquanto política pública, esclarece Arco Verde, o GTR podem ser considerados como um avanço enquanto perspectiva de concepção de democratização e socialização do conhecimento, da abrangência, de estímulo a troca de experiência entre os colegas de diferentes áreas do conhecimento, de aprofundamento à pesquisa, de espaço de debate dos problemas educacionais que ainda precisam ser superados. Do mesmo modo,

Somos sabedores que teve muitas falhas e lacunas, mas que não inviabiliza o repensar e reorganizar o trabalho pedagógico, fato que foi sendo efetivado entre os anos de 2009-2010, especialmente, no que tange às questões pedagógica (sic) (informação verbal).¹⁴⁵

Bergmann (2012) que coordenou o PDE no Paraná o GTR descreveu que a primeira turma do PDE de 2007, os professores não tiveram uma formação específica para atuar como tutores em seus GTRs. Primeiro porque o Centro de Educação à Distância estava em fase de organização; e, segundo, porque a formação de tutoria também não havia se estruturado enquanto curso de formação do PDE. Os professores PDE tiveram apenas um curso de oito horas¹⁴⁶, coordenado pelas Coordenações Regionais de Tecnologia na Educação (CRTEs).

¹⁴⁵ Entrevista realizada com a Professora Yvelise F. de Souza Arco-Verde, ex-secretária da Educação do Estado do Paraná, dezembro de 2013 (Apêndice A).

¹⁴⁶ Cujos conteúdos eram: Conhecimento da plataforma; edição e estruturação de cursos conforme modelo estabelecido pela coordenação do PDE. Fonte: BERGMANN, 2010, p. 67.

Outra questão levantada pela coordenadora acima citada, é que o professor PDE é que organizava o seu próprio ambiente de curso, com base em um modelo criado pela equipe gestora do PDE, sem a possibilidade de fazer qualquer interferência ou modificação. Ao mesmo tempo, dados os problemas que foram sendo identificados, ações foram empreendidas no intuito de corrigir e aperfeiçoar o GTR, como a criação de equipe de monitoria em 2008 para acompanhar os professores do PDE durante o desenvolvimento dos GTRs, tendo como foco prestar auxílio às questões técnicas. (BERGMANN, 2012).

Ainda de acordo com Bergmann, em 2009, após as mudanças na estrutura de acompanhamento, o número de cursistas interessados em participar do GTR aumentou de aproximadamente quinze mil¹⁴⁷ inscritos em 2008, para aproximadamente trinta mil inscritos em 2009, o que possibilitou ampliar o número de turmas do GTRs e diminuir o número de participantes por turma de 37 para 25 professores, o que representou “um melhor acompanhamento das atividades do grupo por parte do professor PDE” (BERGMANN, 2012, p. 68).

Outra iniciativa apresentada pela coordenadora geral citada foi no ano de 2010, em que a equipe pedagógica do PDE identificou a necessidade de um acompanhamento mais próximo das questões pedagógicas e conceituais dos GTRs, uma vez, que as questões de ordem técnica estavam sendo corrigidas. O que levou a SEED organizar um Grupo de Assessoramento Pedagógico, constituído por profissionais dos Departamentos e Coordenação da SEED e dos 32 Núcleos Regionais de Educação (NRE). O objetivo dessa ação, como destaca Bergmann (2012), foi implantar um sistema de acompanhamento pedagógico descentralizado junto ao GTR, com a participação das equipes pedagógicas da SEED e professores egressos do PDE com a “finalidade de assegurar maior qualidade pedagógica ao processo de formação continuada ofertada por meio dos GTR” (BERGMANN, 2012, p. 69).

Ao considerar que os professores respondentes participaram do PDE entre os anos de 2007-2010 e que na avaliação desses a sua maioria encontrou dificuldades em desenvolver o GTR, especialmente os professores que desenvolveram GTR entre os anos de 2008-2009, percebe-se um maior grau de recusa a essa modalidade de trabalho em ambientes virtuais. Entre os respondentes de 2010, há

¹⁴⁷ Desse universo 69% concluíram o GTR em 2008. Fonte: BERGMANN, 2010, p. 67.

considerações por parte dos professores que com mais conhecimento e organização gostaria de continuar a trabalhar e de participar de formação continuada em ambientes virtuais como os GTRs.

Ao se considerar o princípio ontológico do trabalho que fundamenta a proposta pedagógica do PDE e que um dos pressupostos do PDE é o reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem (PARANÁ, 2007, p. 12), essas e outras ponderações feitas pelos professores da rede básica, pelos docentes das IES, pela própria equipe da SEED, podem contribuir para abrir novas possibilidades de organização do trabalho pedagógico com as mídias interativas e com as demais atividades organizadas pelo Programa.

4.3.3 O Pós-PDE, a Integração Escola-Universidade, e as possibilidades de consolidação de uma Política Pública de Formação Continuada

Um dos grandes debates quando o assunto é Política Pública, numa perspectiva crítica e emancipadora é a permanência, a consolidação e a superação para além de uma gestão de governo, para além da equipe que coordena, que implanta um determinado projeto, numa determinada conjuntura e num determinado contexto histórico, ou seja, uma Política de Estado.

Mesmo sendo o PDE uma Política Pública Permanente, como prevê a Lei nº. 130/2010, não é garantia que forma-conteúdo sejam iguais em diferentes governos. Se de um lado, esse pode ser um aspecto positivo uma vez que essa mesma Política pode ser objeto de superação, como pode foi avaliado pelos professores respondentes desta pesquisa, por outro lado, as configurações e os desdobramentos em outros governos pode ser um retrocesso, como é possível vislumbrar nos atuais encaminhamentos a esse Programa de Desenvolvimento Educacional no atual governo do Estado do Paraná (gestão 2011-2015), nas considerações dos professores, como na própria vivência e análise da realidade.

Os professores respondentes, na sua grande maioria, afirmam que essa é uma Política Pública que se diferencia de outras políticas públicas de formação continuada, até então oferecidas via Estado e, ao mesmo tempo, que está cada vez

mais distante dos pressupostos e objetivos já materializados pelo Programa até 2010.

Os professores respondentes ao afirmarem que essa é Política Pública que avança nos anseios e nas proposições históricas dos trabalhadores da educação da rede estadual, também deixaram claro nos seus apontamentos que ainda é necessário avançar mais.

Um desses caminhos parece estar presente na escrita do próprio professor PDE ao responder as questões de número: dezesseis (16) que trata da consolidação dessa política pública de formação continuada após o término dos dois anos do PDE enquanto perspectiva de formação permanente; dezessete (17) o término do PDE e a possível integração escola/universidade; e a questão dezenove (19) considerações acerca do programa.

Ao analisar a questão (16) fica clara a proximidade das respostas na dificuldade encontrada em dar continuidade aos estudos iniciados, aprofundando o conhecimento e integrando a pesquisa ao coletivo da escola e ao mesmo tempo, o imperativo da necessidade, da vontade de continuar os estudos, seja em nível de pós-graduação, grupos de pesquisa,

Como é difícil continuar os estudos, penso nisso todos os dias. Parece que estamos em outro mundo. Um a vontade de continuar, de aprofundar e de interagir com todos na escola. Mas penso, uma sugestão, que essa formação continuada poderia estar sistematizada no próprio PPP da escola (Professor 9).

Entre no processo de seleção para o mestrado na própria Unioeste, com o projeto que desenvolvi no PDE. Valeu muito essa formação continuada. Eu mesmo não teria outra maneira de estudar para a seleção. Aproveitei bastante todos os cursos gerais, fiz as leituras que os docentes iam sugerindo, conversei com os professores da Unioeste, entendi um pouco a dinâmica interna da IES, isso ajudou muito (Professor 22).

Estou no processo de aposentadoria, mas, não pretendo parar de estudar, mais do que isso, quero participar de grupo de pesquisa junto à Universidade ou esmo desenvolvendo algum projeto junto às escolas da rede. A gente não pode abandonar a educação porque se aposentou. Eu penso assim. Tenho muito a contribuir ainda. E o PDE, foi uma formação excelente, pode não ter sido tudo cem por cento. Eu, que já trabalho na rede há 25 anos, posso dizer sem medo de errar que foi a melhor formação em termos do conjunto da obra que já tivemos (Professor 6).

Ao mesmo tempo em que muitos desses aspectos podem ser considerados como limitadores e dificuldades, também se apresentam como necessidade de ampliar e estabelecer uma política de formação continuada permanente aliada às políticas de carreira e de valorização desses profissionais. Esse talvez seja o

reverso da medalha, mediar esses indicadores pelas contribuições dos professores para ampliar, melhorar e superar as questões apresentadas.

Quanto às possibilidades e avanços os pontos evidenciados quanto ao PDE foram: valorização da carreira; carga horária destinada para estudo com remuneração; formação em parceria com a universidade pública; abertura de novos interesses de continuar os estudos e nível de mestrado; vincular-se a um grupo de pesquisa ou extensão na universidade; lutar para se ter na escola uma organização de trabalho a partir dos eixos de ensino-pesquisa e extensão; lutar para aumento da carga horária de atividade de 50%.

Acredito que uma das nossas bandeiras de reivindicação é o aumento da hora atividade de 33% para 50%, assim, como é nas IES públicas do Paraná. Desses 50% uns 20% para atividades relacionadas ao PDE. Seja para elaboração do Projeto para o processo de seleção do PDE, ou para continuar os estudos (Professor 2).

O relato desses professores sintetiza encaminhamentos de incorporação de propostas para política pública de formação continuada permanente. Um desses elementos aparece na escrita do professor ao se referir à sistematização desse modelo de formação continuada atrelada ao Projeto Político Pedagógico da escola.

E pode abrir um leque de possibilidades a partir de outras conquistas dos trabalhadores da educação do Paraná, como é o caso da reivindicação histórica da construção dos Projetos Político-Pedagógicos e da ampliação da hora atividade e de propostas concretas de encaminhamentos da hora atividade, como hora de estudo permanente, seja na participação em atividades de extensão, de pesquisa, vinculados à Universidade, ou mesmo consolidando no Plano de Carreira dos Professores da Educação Básica esse tripé: ensino, pesquisa e a extensão, como é o Plano de Atividades da Universidade Pública.

Desta forma, não apenas constar no PPP da escola espaço de formação continuada como habitualmente é apresentado, mas incorporar um espaço próprio no PPP para o PDE. Seja aos professores que já terminaram o Programa, espaços para consolidar seu projeto de pesquisa, sua implementação pedagógica, assim, como aos professores que ainda não participaram do Programa condições permanentes de participar de grupos de trabalho no interior da escola. Esses grupos, em cada escola, poderiam propor fóruns de discussão em ambientes virtuais com demais professores da rede, por temática, por área do conhecimento, inclusive

com seminários regionais ou mesmo estaduais presenciais para ampliar o conhecimento.

Se considerar que PPP é não é uma proposta acabada, um campo teórico determinado, apenas para cumprir um dispositivo legal; se, ao contrário, reconhecer que é uma possibilidade de problematização, de discussão de novos saberes fundamentais à prática educativa, que se renova a partir das necessidades reais da escola, dos alunos, da práxis pedagógica dos professores, o Projeto Político Pedagógico pode contribuir para consolidar “a organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamentos de problemas ainda presentes na educação básica” (PARANÁ, 2007, p. 12). Ao mesmo tempo, “a organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior” (PARANÁ, 2007, p. 13).

Os professores (22) e (06), assim como outros respondentes, vão encontro a esse pressuposto e dilatando para além do término do Programa, na vinculação aos Programas de Pós-graduação, mas principalmente na integração Educação Básica e Ensino Superior em projetos de pesquisa, projetos de extensão, grupos de estudos, “criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber” (PARANÁ, 2007, p. 13).

Os pontos mais levantados enquanto reivindicação dos professores foi também, paradoxalmente, o que apresentou mais pontos de inflexões: a formação continuada ser realizada pelas Universidades Públicas e o retorno dessa Formação ao coletivo da escola, na compreensão desse estudo da categoria central do trabalho enquanto ontologia do ser social, da práxis.

Outro aspecto levantado nos relatos dos professores é a falta de articulação das informações entre as secretarias SEED e SETI. Da mesma forma, os encontros e desencontros entre docentes orientadores nas IES e os professores PDE.

No capítulo 3 desse estudo foram abordados alguns indicativos entre as dificuldades entre a integração entre o ensino superior e a educação básica, entre o instituinte e o instituído e entre eles destacou-se: a falta de docentes nas IEs para orientar os professores PDE e que, mesmo com a abertura de concurso público para docentes, alguns desses disseram que sentiram dificuldades em trabalhar com os professores da educação básica.

Da mesma forma, os professores respondentes do questionário colocaram como dificuldade encontrada em estreitar o trabalho com o seu orientador, especialmente, em ter que se adequar ao projeto de pesquisa do docente da IES,

Muitos dos meus colegas reclamaram de ter sido aprovado com um projeto de pesquisa e ter que mudar o tema, o público alvo, para ter orientador na IES, sinto que isso é uma falta de respeito com a educação básica, com os professores e até com a proposta do PDE que é um estudo a partir das necessidades e da realidade dos problemas que precisamos enfrentar na escola. Essa é uma reclamação de todas as IES. Não apenas dessa (Professor 14).

Novamente é o mestre Paulo Freire que coloca luz compreensão aos relatos dos professores, ao falar da relação entre professor-aluno, entre o respeito aos saberes dos educandos e que ensinar não é transferir conhecimento. Nesse caso entre os docentes-professores, entre colegas trabalhadores da educação e que deveriam ter os mesmos princípios e as mesmas defesas ao se tratar de educação pública e gratuita.

Nesse caso, não é apenas a mudança da temática do projeto ou mesmo do recorte da temática a ser pesquisada, mas a forma que isso acontece. A relação que se estabelece para que essa formação continuada do professor numa perspectiva progressista seja de fato a partir das necessidades concretas desse professor, da sua escola, da sua práxis pedagógica com os alunos.

O respeito pelos saberes desse professor, saberes que foram construídos ao longo de sua docência, esse, adverte Freire, implica no respeito do ponto de vista de onde se encontra esse professor,

No processo de sua necessária superação enquanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso do educador com a consciência crítica do educando cuja promoção da ingenuidade não se faz automaticamente (FREIRE, 1996, p. 32-33).

Esses pressupostos também precisam ser pensados na relação entre ensino superior e educação básica, entre os sujeitos desse processo de trabalho. Afinal, não basta uma parceria em nível das instituições de ensino, entre duas secretarias. O que requer é a problematização constante de todos os elementos constitutivos dessa política de formação continuada dos professores.

Esses dois pontos convergem para prática social e estão enraizados na dimensão mais ampla da formação humana. Ou seja, não se quer de forma alguma

dicotomizar a Universidade de um lado e a escola de outro. Trata-se do seu reverso.

Ao considerar a Práxis, numa perspectiva ontológica, complexa e contraditória, não se perde a amplitude do seu movimento dialético.

E, neste sentido, é necessário evidenciar que não trata apenas de inserir os professores da educação básica no espaço universitário, no espaço acadêmico.

A Universidade, tanto na sua definição legal quanto na sua justificativa social, principalmente na sua forma pública, esclarece Martins (2008), é uma instituição responsável pela socialização da ciência, do conhecimento à totalidade do tecido social,

Em sua definição, necessariamente, deve manter o princípio da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e a extensão. Isso, significa, que o acesso aos prêmios universitários não é somente privilégio dos acadêmicos. Toda sociedade pode e deve inserir-se nos benefícios oriundos da atividade universitária, principalmente, os educadores em seu processo de formação (MARTINS, 2008, p. 35-36).

Da mesma forma, criar condições objetivas para que esse processo de formação se materialize para além do espaço universitário.

Assim, para além de inserir nas bases bibliográficas a literatura marxista é necessário objetivar as condições que superem a própria alienação do trabalho docente.

Quando o professor chama a atenção nas suas avaliações que ao voltar a seu cotidiano escolar e absorvido pelo trabalho, pelo “estranhamento” ao trabalho docente, que não sobra tempo para vislumbrar a continuação da sua própria formação; que não são criadas condições efetivas para transpor o trabalho individual ao trabalho coletivo, esse professor está dizendo que compreende que a formação “para si não basta”.

Esses professores estão dizendo que na sua formação precisa se objetivar o campo da natureza da ontologia do ser social, da sua práxis pedagógica, na superação do trabalho alienado pela transformação em autoatividade, ou seja, na atividade humana a partir dos seus quatro aspectos humanos: a relação do sujeito com atividade humana, a relação do sujeito com a sua própria atividade, a relação do sujeito consigo mesmo como ser genérico (representante do gênero humano) e a relação do sujeito com os outros sujeitos (SAVIANI; DUARTE, 2010).

Esse parece o entendimento da perspectiva da práxis pedagógica, apontado por Kosik, Vázquez e Freire, sobre a teoria e prática, uma vez que é a partir da realidade concreta e das necessidades dos professores que se pode consolidar uma política de formação continuada permanente e que tenha implicações no trabalho docente, na valorização do professor, na sua carreira e na superação do modelo de formação continuada concebida de forma homogênea e descontínua.

Essas são as questões que precisam permear as discussões nos grupos de trabalho, entre a Educação Básica e o Ensino Superior. É dessa dialética que se podem extrair possibilidades de superação entre a histórica dicotomia entre a Universidade e a Escola. É nesse campo que se pode evidenciar o potencial formativo dessa colaboração, dessa “parceria”, dessa “integração” (PARANÁ, 2007), pela possibilidade de trazer à discussão a realidade das escolas, das necessidades dos professores em relação ao conhecimento, a Universidade, a prática pedagógica. Ao mesmo tempo, a proximidade dos docentes das Universidades com a escola real e com os desafios que ela impõe à formação e à realização do trabalho docente. Trata-se de uma práxis, de uma relação dialética em que provoca o aprofundamento da realidade social, econômica, política e educacional, que se estende a todos os envolvidos.

4.4 Considerações sobre os Possíveis Impactos

Avaliar os possíveis impactos que essa Política Pública de Formação Continuada teve na sua totalidade no chão da escola pública ainda demanda mais pesquisas, implica outras mediações e que podem ser objetos de outras pesquisas, como analisar as produções dos artigos científicos que se encontram disponíveis no site do dia-dia do professor, o que possibilitaria uma melhor compreensão dos pressupostos e da concepção do Programa na produção acadêmica dos professores; uma pesquisa de campo com os grupos que participaram dos projetos de implementação pedagógica (alunos, pais, funcionários, equipe pedagógica, direção da escola etc.) entre outros aspectos da realidade.

Entretanto, mesmo considerando esses limites foi possível ampliar a compreensão sobre esse Programa de Desenvolvimento Educacional enquanto uma

Política Pública de Formação Continuada e tecer algumas considerações no marco das questões centrais que orientaram e problematizaram a presente pesquisa de Tese.

As análises sobre os impactos do conjunto dos respondentes explicitaram que a Política Pública de Formação Continuada, materializada no Programa de Desenvolvimento Educacional entre os anos de 2007-2010, produziram importantes contribuições no campo da formação continuada dos professores da rede estadual de ensino paranaense.

Ao considerar que para noventa e dois por cento (92%) esse Programa deve continuar e que participariam novamente; que noventa e cinco por cento (95%) consideram o PDE uma proposta inovadora que, principalmente, os dois anos cursando o PDE aperfeiçoaram os fundamentos políticos e disciplinares de caráter teórico-prático, que nesse sentido, houve melhoria no processo ensino-aprendizagem, mesmo que não diretamente por meio da implementação dos projetos de intervenção, mas pela própria condição de aprofundamento no conhecimento e com isso a incidência na sua prática pedagógica, na preparação das aulas, na organização dos conteúdos, na metodologia de trabalho e no processo avaliativo.

Que esse mesmo universo de respondentes (92%) consideram que os problemas, as dificuldades encontradas podem contribuir para reorganização de alguns importantes pontos, especialmente, uma maior integração entre Universidade e Educação Básica, durante e após o término do Programa com criação de espaços no interior da escola para o trabalho com a pesquisa, a extensão e a metodologia em ambientes virtuais precisa ser melhor direcionados.

Essas questões tiveram como eixo central analisar o princípio educativo que fundamentou o Programa de desenvolvimento Educacional de Formação continuada dos Professores, bem como, em que medida esse Programa Institucional implantado no seio do Estado, no limite do Estado Capitalista acolhe as reivindicações, as proposições, as necessidades dos trabalhadores da educação e ainda, os possíveis impactos que essa formação continuada teve no trabalho docente, na socialização do conhecimento, na valorização e na carreira dos professores da rede estadual de ensino paranaense.

O princípio ontológico do trabalho que é apresentado como fundamento e concepção da Proposta Pedagógica do Programa situa-se em um campo de

preocupações com os vínculos entre vida produtiva e cultura, como o humanismo, com a constituição histórica do ser humano, de sua formação intelectual e moral, de sua autonomia e liberdades individual e coletiva e de sua emancipação. Situa-se no campo de preocupações com a universalidade dos sujeitos humanos, com a base material – a técnica, a produção, o trabalho, de toda a atividade intelectual e moral, de todo o processo humanizador (ARROYO, 2008).

Situar uma Política Pública a partir desse marco teórico-prático, desse fundamento político, traz uma contribuição importante enquanto potencialidade de contrapor-se a uma visão de educação, de formação, de qualificação, de trabalho docente estritamente vinculada ao mundo do trabalho.

Ao mesmo tempo, só é possível afirmar que essa Política Pública de Formação Continuada se apresenta como uma contribuição, como inovadora, como um avanço sim, nas políticas públicas, porque não perdemos de vista o Estado Capitalista em que ela está inserida. Da mesma forma, é imprescindível compreender que uma política pública por melhor intencionada que seja, encontre-se no terreno da materialidade histórica, com suas frações de classe, de antagonismos de classes.

Considerando as contribuições de Martins (2008) ao tratar da formação continuada dos professores é não perder do horizonte que a educação é um fenômeno social, que se encontra inserido em esferas mais amplas, que dizem respeito à organização social como um todo em que as “ressignificações são utilizadas à exaustão”, em que o liberalismo é reinventado, sem perder os seus “fundamentos da desigualdade social” (MARTINS, 2008, p. 31).

Se essa política for situada a partir desse contexto, dessa conjuntura, abre-se possibilidades de compreender que respostas essa Política Pública materializada no Programa de Desenvolvimento Educacional de Formação Continuada deram a um determinado problema.

Se não perdemos de vista que essa política pública foi implantada numa gestão de governo (2003-2010) que se apresentou como antítese ao projeto neoliberal do seu antecessor, que nunca é demais lembrar, governo esse que implementou uma Política Pública de Educação atrelada à empresa, à meritocracia, à competitividade do mercado, à tentativa (por vezes, exitosa) da privatização por dentro e por fora da escola e do processo de Formação Continuada do Professor, atrelada a concepção holística, da qualidade total.

Se, não perdermos de vista, que o governo eleito, exatamente, por fazer uma contraposição às políticas do seu antecessor, com uma plataforma de reconstrução do papel do Estado, que tentou construir alianças com a classe trabalhadora, com os movimentos sociais em detrimento ao grande capital (agronegócio, empreiteiras, empresários), mesmo permeado de muitos desencontros, com o Sindicato dos professores estaduais, idas e vindas, sempre com muita negociação, mediado ora pela Secretaria da Educação e pela sua equipe, ora também pela base dos deputados, juntamente com a direção do Sindicato, ora pelas pressões de base dos professores e pela própria oposição dos professores ao núcleo do Sindicato geral dos professores, especialmente no interior do estado.

É nesse contexto que se podem compreender os limites e as possibilidades dessa política pública, naquilo que em determinado momento histórico acentuaram-se as contradições de formação, de perspectivas do trabalho docente e da valorização da carreira do professor e provocaram mobilizações de base dos trabalhadores da educação, como foi possível apresentar no decorrer do trabalho, ao mesmo tempo são esses mesmos limites que nos permitem explicitar como os espaços contra-hegemônicos podem ser dilatados, construídos, mobilizados.

Essas mobilizações, por parte da categoria dos professores, são em certa medida resguardos enquanto Política Pública com desdobramentos concretos nas Políticas Educacionais como a implantação do Plano de Carreira, com a incorporação de importantes pontos de reivindicações históricas como: base teórica-prática a partir da perspectiva crítica do trabalho, da educação, da formação continuada; a formação continuada via Universidades Públicas; carga horária destinada aos estudos e com remuneração para esse fim; de uma lei específica que respalda esse processo enquanto uma política permanente de formação continuada aos professores da rede.

Ao mesmo tempo, são esses mesmos trabalhadores que possibilitam vislumbrar novos caminhos, novos contornos nessa perspectiva de formação continuada, ou seja, que outras possibilidades se apresentam a partir desse modelo de formação continuada para os professores da rede estadual de ensino e que podem ser espelhos para outros processos de formação continuada, inclusive no campo das políticas educacionais brasileira.

Se de um lado, os professores respondentes ao questionário dessa pesquisa, afirmam que essa Política Pública de Formação Continuada supre uma lacuna nas

Políticas Públicas na rede estadual, enquanto uma análise do seu complexo movimento do real, que avança em termos de concepção, de encaminhamentos, de estrutura, de apoio financeiro, de valorização de carreira, por outro, compreendem que é necessário avançar ainda mais, como já pontuado anteriormente, uma clara demonstração de amadurecimento de concepção política, plagiando Freire “de estar no mundo e de intervir nele”, dessa relação com os outros sujeitos, com o seu coletivo.

Essas são questões que ainda demandam um esforço coletivo, para superação da histórica fragmentação da formação continuada dos professores emanados nas Políticas Públicas, mas que não anulam os esforços empreendidos até aqui, ao contrário, indicam possibilidades sempre de superação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer as considerações finais sobre a Política de Formação Continuada dos Professores materializada no Programa de Desenvolvimento Educacional no Paraná, retomam-se pontos que foram trabalhados no decorrer dessa investigação.

As questões centrais que orientam a presente pesquisa e de problematização da formação continuada dos professores e, mais amplamente, a formação humana foi analisar a possibilidade de construir na esfera pública via políticas públicas, um Programa Institucional educacional de formação continuada dos professores que interessa à classe trabalhadora. Da mesma forma, elucidar em que medida esse Programa acolheu as reivindicações, proposições históricas dos trabalhadores da educação básica da rede pública de ensino paranaense e, analisar a partir da pesquisa de campo, com os professores que participaram do PDE entre os anos de 2007-2010, os possíveis impactos promovidos no coletivo da escola pública, na socialização do conhecimento no trabalho docente e na carreira e valorização do professor.

Para tanto, o eixo organizador da tese foi investigar, analisar e explicitar, a lógica pública, o princípio educativo e os impactos que orientam, que fundamenta e que sistematizam essa Política Pública Educacional de Formação Continuada com recorte entre os anos de 2003-2010.

No decorrer da pesquisa que versa sobre as Políticas de Formação Continuada dos Professores, pode-se compreender como foram sendo construídas essas políticas públicas atreladas ao contexto do desenvolvimento brasileiro, enraizadas em modelos, em tendências, paradigmas, ora para atender as demandas nacionais, ora para cumprir as determinações internacionais.

Esses modelos de formação continuada, de formação humana, subsumidos à lógica imperativa do Estado capitalista em diferentes estágios do seu desenvolvimento.

No contexto brasileiro, essas políticas públicas de formação continuada dos professores se tornam necessárias enquanto ponto de vista de Estado, a partir da década de 1960, com o desenvolvimento industrial e as novas demandas nesse processo de trabalho. O que vai exigir um “treinamento, capacitação” específica

também daqueles – professores- que podem repassar, reproduzir esses saberes práticos adequadamente e rapidamente.

Entretanto, essas diretrizes, encaminhamentos de treinamento do professores nunca passaram ao largo das discussões, dos embates, das resistências dos professores em todo o Brasil, ou pelo menos, por grupos de professores, que faziam uma leitura crítica a esses modelos educacionais, inclusive durante o Regime Militar. Esses professores foram nos seus espaços, construindo propostas e encaminhamentos alternativos à formação dos professores, à educação, à sociedade, à concepção de trabalho.

Mas, sem dúvida alguma, foi na década de 1990 que o tema formação continuada dos professores ganhou espaço e abrangência no cenário educacional, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O imperativo da ideologia neoliberal, da reestruturação capitalista, trouxe novas exigências ao mundo do trabalho e a formação dos trabalhadores.

O princípio orientador para essas novas demandas do mercado nada tem de novo. Nas relações sociais capitalistas, muda-se a roupagem, muda-se a nomenclatura, mas o princípio educativo é o mesmo, o afastamento do homem da sua ontologia do ser social.

As consequências produzidas por esse princípio afetam todas as esferas do ser humano, produz no seu processo de humanização, categoria central da sua ontologia – o trabalho – o seu estranhamento, a sua alienação.

As políticas públicas de formação continuada emanadas pelo Estado capitalista neoliberal nos anos 1990, em âmbito mundial, nacional e estadual, paradoxalmente, produziram respostas muito interessantes também em escala mundial (especialmente na América Latina), nacional, estadual.

Nos maiores celeiros em que as políticas de cunho neoliberal foram implantadas como modelo para o mundo, esses mesmos provocaram as suas maiores rebeliões, enfrentamentos, resistências e nuances de possibilidades alternativas de outro mundo possível.

No estado do Paraná em que acompanhamos de perto a implantação desse modelo de Estado nos meados da década de 1990 e início dos anos 2000, (em que se diga muitos acreditavam ser no primeiro momento a única solução aos problemas), em todos os setores sociais, também as reações a essas políticas se tornaram uma bandeira de luta. E ao que tudo indica, no momento atual da Política

Paranaense¹⁴⁸, a “nova toupeira” se faz presente novamente, agora com mais força e com mais consciência política.

Se for verdade que as políticas neoliberais no estado do Paraná se materializam de maneira assustadora, é bem verdade que não foram sem mobilizações por parte dos trabalhadores.

No campo da educação a organização da categoria dos trabalhadores, assim como seu sindicato estiveram fortemente engajados contra a tentativa do desmonte da escola pública, do trabalho docente e fazendo contraposição à forma e conteúdo da formação dos professores, especialmente via Universidade do Professor.

Ao mesmo tempo, a categoria dos professores, produziu em suas Conferências, nos seus Congressos, Seminários, Reuniões por todo estado e em diferentes momentos, pautas de reivindicações e proposições que contrapunham-se veementemente ao princípio educativo mercadológico, castrador, imposto pela ideologia neoliberal.

Da mesma forma e com a mesma força, os professores tinham suas bandeiras bem definidas: escola pública gratuita e laica, escola pública como local de trabalho, a gestão democrática, a retomada dos conselhos escolares, dos projetos políticos pedagógicos, do currículo básico do Paraná, da pedagogia histórico-crítica e da formação continuada dos professores.

Durante a campanha eleitoral dos candidatos para o pleito de 2002 ao governo do estado, como se pode demonstrar, ou grande maioria dos trabalhadores da educação tiveram uma posição de recusa ao modelo neoliberal em todos os seus aspectos e alinharam-se ao então candidato que apresentava na sua plataforma de governo uma contraposição a esse ideário.

As reivindicações do professores tiveram duas frentes bem definidas como foi relatado pela ex-Presidente do Sindicato à época: a construção de um plano de cargos, carreira e de valorização dos professores e a melhoria nas condições de trabalho e de remuneração salarial.

A primeira dizia respeito a toda a estrutura da carreira do professor, desde seu ingresso pelo concurso público, democratização do espaço e de poder nas escolas, a organização do espaço e tempo das atividades pedagógicas, da retomada dos cursos profissionalizantes e principalmente uma formação continuada

¹⁴⁸ Referência ao dia 29 de abril de 2015 – Batizado pelos educadores paranaenses como o “dia do massacre”.

dos professores junto às Universidades Públicas do estado e com princípio orientador que se contrapunha àqueles defendidos pelo estado neoliberal.

Ao mesmo tempo, uma campanha de recuperação salarial de oito anos sem reajustes salariais, mas também, contra as condições precarizadas e terceirizadas de trabalho na qual se encontravam os professores da rede estadual do Paraná.

A crise hegemônica de um modelo de Estado neoliberal em escala mundial fortaleceu as resistências dos setores populares e intensificou as organizações dos movimentos sociais, das categorias de base.

No contexto brasileiro não foi diferente, as eleições de 2002, marcaram por um lado avanços na direção dos governos contrários ao modelo neoliberal em nível nacional e em alguns estados da federação, como no caso do Paraná; por outro, as dificuldades objetivas de se construir e de consolidar projetos alternativos que dessem conta da superação de um Estado capitalista.

Ao mesmo tempo, frente ao quadro formado a partir de 2002, permeado de muito desafios, Políticas Públicas Sociais foram implantadas como respostas emergências aos problemas e às desigualdades sociais, dos quais particularmente se destacam dois dos Programas que têm sido avaliados, estudados, como de maior impactos na vida e na dignidade dos brasileiros: o Programa Bolsa Família e Minha Casa Minha Vida. Na área das Políticas Educacionais se destaca aquele que mais se aproxima do objeto dessa Tese que é o Programa Nacional de Formação dos Professores em Serviço pela Plataforma Paulo Freire.

No Brasil, assim como no estado do Paraná, o escopo dessa pesquisa, nos permite afirmar que entre os anos de 2003-2010 houve avanços significativos nas áreas sociais em muitos dos seus aspectos. Esses avanços sinalizam muito mais recuperação do próprio papel do Estado, em um esforço de reconstruir as linhas mestras de uma concepção da “lógica pública” do que propriamente avançar em um outro projeto de Estado.

Todavia, apesar do núcleo desse Estado ser o mesmo, capitalista, não impediu que espaços em direção contrária à perspectiva desse Estado fossem dilatados, ampliados, colocados como horizontes de projetos alternativos.

Ao analisar o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE – enquanto uma Política Pública de Formação Continuada considerou-se que essa é uma política que não nasce no vazio, como se procurou evidenciar no decorrer desse trabalho.

Nasce de um movimento muito consciente da categoria dos professores, a partir de grandes mobilizações e históricas lutas pelo Plano de Cargo Carreira e Valorização dos Professores, tanto que ficou denominado como sendo “a conquista da educação pública” (2004), em um determinado governo que naquele momento aproximava-se das expectativas dos trabalhadores em educação de recuperação do papel do Estado, mas, sobretudo, que representam uma ruptura com o modelo neoliberal.

Em relação ao objeto dessa TESE, que foi analisar a lógica pública, o princípio educativo e os impactos que essa política produziu na formação continuada dos professores em determinada gestão de governo, conclui-se que essa Política Pública materializada no PDE apresenta-se:

- Como uma clara contraposição as Políticas Públicas de Formação Continuada implementadas no Sistema de Ensino Paranaense no auge da adoção do ideário neoliberal, seja pela lógica pública assumida pelo Estado, forma, seja pelo conteúdo do Programa.
- Enquanto lógica pública, há uma clara defesa dos princípios da educação pública, de uma política de valorização dos professores e um esforço de superação histórica da dicotomia teoria e prática na formação continuada dos professores da educação básica
- Que as reivindicações históricas dos trabalhadores foram em certa medida acolhida e, com isso, há um esforço de aglutinar as pautas e as perspectivas dos trabalhadores da educação em um Programa de Governo que se torna uma Política de Estado Permanente.
- Enquanto uma Política Pública no campo das Políticas Educacionais a implantação do Plano de Carreira com a criação de nível específico para formação continuada dos professores-PDE com a carga horária e com remuneração específica para esse fim; tendo o trabalho como princípio orientador e a formação continuada via Universidades Públicas.
- O que significa, muito mais que simples aprovação de uma Lei. Sinaliza um embate político, de alternativas em disputa, com desdobramentos concretos produzindo impactos e implicações significativas no processo de formação continuada, no trabalho docente do professor, tanto nos seus aspectos subjetivos como objetivos.

- Que essas implicações no trabalho docente, explicitadas na fala dos professores, transformam esse princípio em ações que ultrapassam os espaços da sala de aula, do trabalho individual. Há uma ênfase no trabalho coletivo, na gestão democrática, na aproximação entre os níveis de ensino, na produção e na socialização do conhecimento para além dos dois anos do Programa de Desenvolvimento Educacional.

Ao mesmo tempo, as considerações levantadas pelos mesmos professores, autorizam fundamentar as análises na direção de que essa Política Pública, na medida que avançou enquanto princípio, concepção, estrutura político-pedagógica e na recuperação da natureza do trabalho docente, precisa superar em questões que parece serem mais contundentes na fala dos professores para consolidação dessa Política Pública: a dilatação dos espaços no interior da escola, a democratização e a socialização do conhecimento ao coletivo da escola, a organização dos Grupos de Trabalho em Rede em ambientes virtuais e, ainda, a integração escola-universidade para além dos dois anos de curso.

Da mesma forma, que esses apontamentos podem indicar os limites do Programa até o momento, indicam o reconhecimento dos professores que participaram do Programa e na sua potencialidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. A. M. *Os Conselhos Escolares e o Processo de Democratização: História, Avanços E Limitações*. Dissertação. Curitiba, UFPR, 2006.

ANTUNES, R. *Os Sentidos do Trabalho*. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 3. ed., São Paulo: Boitempo, 2000.

_____. *Século XXI: Nova era da precarização estrutural do trabalho*. Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho - São Paulo, 28 e 29 de novembro de 2008.

_____. (Org.) *A Dialética do Trabalho*. Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

APP-SINDICATO. *Cadernos de Debates*. Proposta dos Trabalhadores da Educação Para o Próximo Governo: A escola pública que queremos. Maio de 2006.

_____. *Caderno de Resoluções*. V Conferência Estadual de Educação. Em Defesa da Escola Pública. Curitiba: APP/Sindicato, 2010.

_____. *Cadernos de Debates*. Construindo um Plano Estadual de Educação para um Novo Governo. Curitiba/PR: APP/Sindicato, 2002.

_____. *Resoluções do 2º Congresso Estadual da APP-Sindicato – Quem Luta faz a História*. Pontal do Paraná, Praia de Leste, 2004.

_____. Revista da III Conferência Estadual da Educação. *Construindo o Plano Estadual de Educação*. A Escola Pública que Queremos: este sonho é possível. Curitiba: APP/Sindicato, 2002.

ARCO-VERDE, Y. F. S. Professora do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), 1979. Secretária da Educação do Estado do Paraná (2008-2010). Superintendente da educação do Paraná (2003-2008). Entrevista concedida a Janaina Aparecida de Mattos Almeida, novembro a dezembro de 2013.

_____. *Introdução às diretrizes Curriculares*. Curitiba: SEED, 2008.

ARELARO, L. R. G. Resistência e Submissão. In: KROWCZYKO, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Orgs). *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI*. São Paulo; Autores Associados, 2000.

ARROYO, M. Trabalho, educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final do século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008,

AUDI, L. C. C. *Eu me sinto responsável: os impactos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) sobre a formação de professores de inglês*. (Dissertação). Londrina/PR: UEL, 2010.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades e estratégias para educação*, 1995.

BARRETO, M. I. As organizações sociais na reforma do Estado brasileiro. In: PEREIRA, L.C.C.B., NURIA C. (Orgs). *O público não estatal na reforma do estado*. Rio de Janeiro: editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

BERGMANN, S. R. *O Processo de Formulação e Implementação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE): reflexões sobre uma política pública de formação continuada no Estado do Paraná*. Dissertação. Maringá: UEM, 2012.

BORON, A. Crise das democracias e os movimentos sociais na América Latina; notas de uma discussão. In: CASTELO, R. (org.) *Encruzilhadas da América Latina no século XXI*. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010.

_____. Os novos “Levitãs” e a Pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, E.; GENTILLI, P. *Pós-neoliberalismo II. Que Estado para que Democracia?* 3ª ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

BRASIL. Lei Federal nº. 5691 de 11 de agosto de 1971. *Fixa as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus*. Lex: Legislação Federal, 1971.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2013.

_____. MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Convívio Social e Ética*. Brasília, 1995.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico. *Planejamento Político Estratégico 1995/1998*. Brasília, 1995.

_____. *Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009*. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2009.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRESSER PEREIRA, L. C.. *Reforma do Estado para a Cidadania*. São Paulo: 34, 1998.

BREZEZINSKI, I. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/96: possibilidades e perplexidades. IN: *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. Iria Brezezinski (organizadora) 5. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

_____. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: BREZEZINSKI, I. (Org.) *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2007.

BRUNO, L. Reorganização Econômica reforma de Estado e Educação. In: HIDALGO, Â. (Org) *Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90*. Londrina: UEL, 2001.

CALDAS, A. A avaliação das Políticas Sociais do Governo Federal. In: *V Conferência de Educação*. APP/Sindicato, Curitiba, agosto de 2010.

CARCANHOLO, M. D. Crise econômica atual e seus impactos para a organização da classe trabalhadora. *Aurora*, ano IV, nº. 6, Agosto de 2010.

CARDOSO, F. H. *Mãos à Obra, Brasil: Proposta de Governo Fernando Henrique*. Brasília: [s.n.], 1994.

CARNOY, M. *Estado e Teoria Política*. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 1994.

CARNOY, M.; LEVIN, H. M. *Escola e Trabalho no Estado Capitalista*. 2. ed., São Paulo; Cortez, 1993.

CARVALHO, M. F. Ex-secretária Educacional da APP/SINDICATO e Presidente da APP/SINDICATO. Entrevista concedida a Janaina Aparecida de Mattos Almeida, nov. de 2013.

CEPAL. Conclusões e Recomendações da Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina. Chile, 1962. In: PEREIRA, L. (Org.). *Desenvolvimento, Trabalho e Educação*. 2. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

CHAUÍ, M. Uma nova classe trabalhadora. In: SADER, E. (Org.) *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil 2013.

CORAZZA, Gentil: Rumos e Metamorfoses: Estado e industrialização no Brasil: 1930 -1960. *Ensaio FEE*. V. 7. nº. 2. Porto Alegre, RS: Fundação Econômica e Estatística. 1986. 159 -169 p.

CORDEIRO, V. M.. *Paulo Pimentel: um político do século XX e XXI*. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

CUNHA, L. A. *Educação Brasileira. Projetos em Disputa*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. 4. ed., São Paulo: Cortez: Niterói: RJ. Editora UFF; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2001.

DÓRIA, P. R.. *Liderança, autoridade e contexto político: o caso de Jaime Lerner no Paraná (1971-2001)*. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

ECHEVARRÍA, J. M. *Funções da Educação no Desenvolvimento*. Trad. Luiz Pereira. In: PEREIRA, L. (Org.). *Desenvolvimento, Trabalho e Educação*. 2. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

FALLEIROS, I.; PRONKO, M. A.; OLIVEIRA, M. T. C. *Fundamentos Históricos da Formação-atuação dos Intelectuais da Nova Pedagogia da Hegemonia*. In: NEVES, L. M. W. (Org.). *Direita para o Social e Esquerda para o Capital*. Intelectuais da nova Pedagogia da Hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

FERNANDES, F. *Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento*. 5. ed., ver. São Paulo: Global, 2008.

FIORIN, R. *Investigação da proposta de implementação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) no Estado do Paraná: aspectos positivos e negativos*. 2009. 144f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática)-Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

FONTES, V. *Reflexões im-pertinentes: história do capitalismo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Bom texto, 2005. Cap. 2. 51-90.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. [texto contracapa]. In: MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed., São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. *A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos*. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs). *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. Petrópolis, Vozes, 2001.

_____. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Os Delírios da Razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional*. 2001.

_____. *G. Educação e a crise do capitalismo real*. 6. ed., São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *Educação Profissional e Desenvolvimento*. UNESCO, Berlim, 2005.

FUSARI, J. C. *A educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão*. (Dissertação de Mestrado). Programa de História e Filosofia da Educação, PUCSP, 1998.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GATTI, B. A.; BARRETO E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GENTILI, P. Adeus a Escola Pública. A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, P. (Org) *Pedagogia da Exclusão*. 8. ed., Petrópolis: Vozes, 2001.

GENTILI, P.; OLIVEIRA, D. A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. SADER, E. (org.). *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil 2013.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GODOY, M. *As condições de remuneração dos professores Quadro Próprio do Magistério (QPM) da Rede Estadual de Ensino no Estado Do Paraná*. Dissertação Curitiba, UFPR, 2011.

GONH, M. G. M. *Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. 6. ed., São Paulo: Loyola, 1994.

GOUNET, T. *Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

_____. *Movimentos Sociais e Educação*. São Paulo: Cortez. 1994.

GRAMSCI, A. *Caderno do Cárcere*. V. 2. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 1971.

_____. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro, Civilizações Brasileiras, 1978.

HARBISON, F. H. Mão de Obra e Desenvolvimento Econômico: Problemas e Estratégias. Trad. Luiz Pereira. In: PEREIRA, L. (Org.). *Desenvolvimento, Trabalho e Educação*. 2. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola, 2004.

HERMIDA, J. F. *A reforma educacional no Brasil (1988-2001): processos legislativos, projetos em conflitos e sujeitos históricos*. Paraíba: ed. Universitária da UFPB, 2006.

HIDALGO, Â. M.; SILVA, I. L. F. (Org.). *Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 1990*. Londrina: Ed. UEL, 2001.

IANNI, O. *Estado e Capitalismo*. 2. ed., São Paulo: Brasiliense, 1989.

JINKINGS, I.; SADER, E. (Orgs.). *As armas da crítica: antologia do pensamento de esquerda*. São Paulo, SP: Bointempo, 2012.

JOST, A. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). *Política Pública de Formação Continuada do Estado do Paraná: limites e perspectivas*. X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, 2011. Disponível em: <aracijost@hotmail.com>. Acesso em: 10 mar. 2013.

KOSIK, k. *Dialética do Concreto*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KUENZER, A. *A formação de educadores no contexto das mudanças do mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação*. São Paulo; Educação e Sociedade, ano XIX, nº. 63, agosto, 1998.

_____. *Ensino de 2 grau*. O trabalho como princípio educativo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Trabalho Pedagógico: Da fragmentação à unitariedade possível. In: FERREIRA, N. S. C. AGUIAR, M. Â. (Orgs.) *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* Campinas: Papyrus, 2002.

KUNHAVALIK, J.P. *Ney Braga: trajetória política e bases de poder*. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: 1999.

LARA, Â. M. B.; MARONEZE, L. F. Z. A política de pessoal da educação e os desafios da precarização do trabalho dos professores na rede estadual de educação básica do Paraná (1995-2002). In: *Políticas educacionais: um exame das proposições e reformas educacionais*. Paraná: Editora Unioeste, 2012. p.117.

LESSA, S. *Para Compreender a Ontologia de Lukács*. 3. ed. ver. Ampliada. Ijuí: Unijuí, 2007.

LOPES, M.; LUNARDI, V. U. Plano de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná (PDE): uma análise reflexiva sobre este programa de formação continuada. *Anais. IX Encontro do CELSUL*. Palhoça-SC: Universidade do Sul de Santa Catarina, out. 2010.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social*. São Paulo; Boitempo, 2013.

MANCEBO, D. Subjetividade. In: *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. CDROM. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

_____. Contemporaneidade e efeitos de subjetivação. In: BOCK, A. M. B. (Org.) *Psicologia e o compromisso social*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2009, p. 75-92.

MARTINS, F. J. Formação Continuada de Professores. In: MARTINS, F. J. (Org.) *Educação do Campo e Formação Continuada de Professores*. Porto Alegre: EST, 2008.

_____. *Gestão Democrática e ocupação da escola: o MST e a Educação*. Porto Alegre: EST, 2004.

MARX, K. *O Capital: crítica a econômica política*. 2. ed., Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 2003. v. 1.

MARX, K.; FRIEDRICH, E. *Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MÉSZÁROS, I. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. *A Educação Para Além do Capital*. Trad. de TAVARES, I. 2. ed., São Paulo; Boitempo, 2008.

NADAL, B. G. *Política Educacional Paranaense para Formação de Professores: Um Olhar A Luz dos textos Políticos*. Artigo. Anped, 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/47.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2014.

NÉRICI, I. G. *Métodos e técnicas de ensino*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973a.

_____. *Didática Geral e dinâmica*. 2. ed., Rio de Janeiro: Científica, 1973b.

_____. *Didática uma Introdução*. São Paulo: Atlas, 1983.

NEVES, L. M. W.; SANT'ANNA, R. Introdução: Gramsci, o Estado Educador e a Nova Pedagogia da Hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (org.) *A Nova Pedagogia da Hegemonia. Estratégias do Capital para Educar o Consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

NOGUEIRA, F. M. G. *Ajuda externa para educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial*. Cascavel: Edunioeste, 1999.

_____. As orientações do Banco Mundial e as Políticas Educacionais atuais: a construção do consenso em torno da centralidade da educação básica. In: HIDALGO, Â. (Org) *Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90*. Londrina: UEL, 2001.

OGLIARI, C. R. N. *PDE-PR: um programa de formação continuada de professores que tem a escola como objeto de estudo*. 2009. Tese (Doutorado do Programa de Estudos Pós-Graduação em educação) – História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, D. A. *Educação Básica. Gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: RJ: 2000.

_____. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Recife, v. 25, n. 2, maio-agosto, 2009.

OLIVEIRA, E. *Toyotismo no Brasil: desencantamento da fábrica, envolvimento e resistência*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

OLIVEIRA, F. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, F.; PAOLI, M. C. (Orgs.). *Os sentidos da democracia: Políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999, pp. 55-82.

ORSO, P. J. A Qualidade da Educação Básica e os PDEs. *Revista Espaço Acadêmico*. Maringá, ano XIV, n. 8, 2010. Disponível em: <<http://www.espaçoacademico.com.br>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

PAIXÃO, L. *Professor e Coordenador de Imprensa da APP/SINDICATO*, Entrevista concedida a Janaina Aparecida de Mattos Almeida, novembro de 2013.

PARANÁ. SEED. *Construção de Diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental: um processo de formação continuada*. Curitiba: 2003.

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

_____. Lei Complementar 103/2004. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. *Diário Oficial*. nº . 6687, de 15 de Março de 2004. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&codItemAto=63745#63745>>. Acesso em: 30 fev. 2014.

_____. *Lei Complementar nº. 106/2004*. Altera os dispositivos que especifica, da Lei Complementar nº. 103, de 15 de março de 2004. *Diário Oficial*. nº . 6880 de 23 de Dezembro de 2004. Disponível em:
<<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7367&codItemAto=62383#62383>>. Acesso em: 30 fev. 2014.

_____. *Lei Complementar nº. 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. *Diário Oficial*. nº. 8262. de 14 de Julho de 2010. Disponível em:
<<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56184&codItemAto=434917>>. Acesso em: 30 fev. 2014.

_____. Documento Institucional. *Uma nova política de formação continuada e valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual*. Documento-Síntese. Coordenação Estadual do Programa de Desenvolvimento, 2007. Disponível em: <<http://www.pde.pr.gov.br>>. Acesso em: 28 nov. 2013.

_____. *Documento Síntese*. Secretaria de estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. 2007.

_____. Documento Institucional. *Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)*. Seminário Integrador 2011. (Reunião Técnica com os Representantes PDE/NRE). Coordenação Estadual do Programa de Desenvolvimento, 2011. Disponível em: <www.pde.pr.gov.br>. Acesso em: 25 nov. 2013.

_____. Documento Institucional. *Relatório de Ações PDE – 2006 a 2010*. Coordenação Estadual do Programa de Desenvolvimento, 2010. Disponível em: <www.pde.pr.gov.br>. Acesso em: 25 nov. 2013.

_____. *PIC – Plano de Implementação da Capacitação dos Recursos Humanos da Educação*. Curitiba, 1996

_____. *Plano estadual de educação – PEE PR: uma construção coletiva (Versão preliminar)*. Curitiba: 2005.

_____. *Programas e projetos de formação continuada: fundamentação*. (Documento de circulação interna). Curitiba, SEED. 2003.

_____. Programa de Desenvolvimento Educacional. Portal Educacional do Estado do Paraná. Disponível em: <[hpt//www.diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br)>. Acesso em: dez. de 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Documento Base*. Universidade do Professor. Curitiba, 2000.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Relatório de Ações PDE – 2006*.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Plano de Ação da Secretaria de educação para o período de 1995-1998. In: Paraná. *SEED/ PR*. Curitiba, 1995.

PAULANI, L. M. O Projeto Neoliberal para a sociedade Brasileira – sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J. F. *Fundamentos da educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: FioCruz, 2006.

PEREIRA, L. (Org.). *Desenvolvimento, Trabalho e Educação*. 2. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

PERONI, V. M. *A política educacional e o papel do estado, no Brasil dos anos 1990*. São Paulo Xamã, 2003.

POSSI, E. H. B. Programa de Desenvolvimento Educacional. PDE/PR (2007-2009); *Um estudo sobre as transformações e permanências*. Dissertação. Londrina/PR: UEL, 2012.

POULANTZAS, N. *O Estado, o Poder e o Socialismo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

PUPATTO, L. Ex-Reitora da UEL (2002-2006) e Ex-Secretária de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (2006 a 2010).

RECH, P. E. A Formação do Professor: Uma análise de Faxinal do Céu - PR. In: HIDALGO, A. M.; FIORELLI S.; ILEIZI L. (Org.). *Educação e Estado*. As mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: Editora UEL - Universidade Estadual de Londrina, 2001.

_____. *Faxinal do Céu Universidade do Professor*. A redução do conceito de educação e a ameaça à sua forma pública e democrática. Dissertação (Mestrado). PUC, São Paulo, 1999.

REIS, J. *Reforma do Estado e a Educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.

REQUIÃO, R. *Organização do trabalho pedagógico*. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. Curitiba: SEED - PR., 2010. 128 p. Disponível em: <<http://www.robertorequiao.com.br/educacao-publica-4/>>. Acesso em: jul. de 2014.

RESENDE, D. C. *Elementos decisivos na Construção da posição e ação*: Política de Roberto Requião de Mello e Silva. Curitiba, UFPR, 2007.

RIBEIRO, M. *O caráter Pedagógico dos Movimentos Sociais*. Serviço Social & Sociedade. São Paulo: Cortez, Ano XIX, nov. 1998.

ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil*. 21ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SADER, E. A construção da hegemonia pós-neoliberal. SADER, E. (org.). *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil 2013.

SADER, E. *A Nova Toupeira*. São Paulo: Boitempo, 2009.

SADER, E. *A vingança da história*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Esfera Pública x Esfera Mercantil*. Carta Maior. 2011. Disponível em: <<http://www.cartamaior.com.br>>. Acesso em: 28 nov. 2013.

SANTOS, T. *Conceito de Classes Sociais*. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 1983.

SAPELLI, M. L. S. *Políticas Educacionais do Governo Lerner (1995-2002)*. Cascavel: IgoI, 2003.

SAVIANI, D. *A educação como eixo do desenvolvimento nacional*. *Princípios*, nº. 103, setembro-outubro/2009, p. 32-35.

_____. *A história das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

_____. *A nova lei da educação*. LDB, trajetória, limites e perspectivas. 8. ed., Revisada. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2003.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 7. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A Formação Humana na Perspectiva Histórico-Ontológica. *Revista Brasileira de educação*. v. 15. nº. 45. Set/dez. 2010.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. *Política Educacional: o que você precisa saber sobre*. 3. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Luiz Inácio Lula. *Carta ao Povo Brasileiro*. Brasil, 2002. <<http://www2.fpa.org.br/portal/modules/news/article>>. Acesso em: 28 mai. De 2014.

SNYDERS, G. *Escola, Classe e Luta de Classes*. São Paulo: Centauro, 2005.

SOUZA, S. A. *Gestão escolar Compartilhada: Democracia ou Descompromisso?* Xama, 2001.

TASCETTO, O. M. Professora, Ex - Coordenadora geral do PDE na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. (2007-2011). Entrevista concedida a Janaina Aparecida de Mattos Almeida, dezembro de 2014.

TAVARES, T. M. *Gestão Pública Do Sistema De Ensino No Paraná (1995-2002)*. Tese de Doutorado. São Paulo; PUC, 2004.

TORRES, C. A. Estado, Privatização e Política Educacional: elementos para uma crítica do Neoliberalismo. In: GENTILI, P. *Pedagogia da Exclusão* (org.). Petrópolis: RJ: Vozes, 1995.

VÁSQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VASSAPOLLO, L. O Trabalho Atípico e a Precariedade: elementos estratégicos determinante do capital no paradigma Pós-fordista. In: ANTUNES, R. *Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil* (org.). São Paulo: Boitempo, 2006.

VERA, O. Estado Atual da Educação Escolar. Trad. Cibele Rocha. In: PEREIRA, L. (org.). *Desenvolvimento, Trabalho e Educação*. 2. ed., Rio de Janeiro: 1974.

APÊNDICE A - Entrevista semi-estruturada

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - REALIZADA EM 2013

PROFESSORA YVELINE ARCO-VERDE, EX-SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANA (2008-2010) E EX-SUPERINTENDETE DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ (2003-2008)

1. A proposta Pedagógica do PDE (2007) é apresentada como sendo uma proposta inovadora de formação continuada aos professores da educação básica em relação aos outros Programas de Formação Continuada.
 - a) O que caracteriza esse Programa como uma nova política de formação continuada e valorização dos professores da rede básica da rede pública estadual; e em que medida se diferencia das demais políticas até aqui implantadas no Paraná;
 - b) Quais os princípios políticos-pedagógicos que fundamentam o Programa e o que eram inegociáveis para o governo?
 - c) Qual o nascedouro do Programa ou dessa Proposta Pedagógica de Formação Continuada?
 - d) Como foram incorporadas as proposições, necessidades, propostas dos trabalhadores da educação nessa política pública?
 - e) Qual a abrangência do Programa? E os mecanismos de acompanhamento de implantação e sistematização das atividades, ações, cronograma desenvolvido durante o Programa?
 - f) Quais os maiores desafios para o governo, SEED para a implantação do PDE na rede estadual?
 - g) Como você avalia a participação das Universidades Públicas nessa Política Pública, considerando a natureza do Programa inter-institucional?
 - h) Foi possível realizar uma avaliação sobre os possíveis impactos do Programa no trabalho docente?

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - REALIZADA EM 2013**PROFESSOR LUIZ PAIXAO – COORDENADOR DE IMPRENSA DA APP/SINDICATO**

1. A proposta Pedagógica do PDE (2007) é apresentada como sendo uma proposta inovadora de formação continuada aos professores da educação básica em relação aos outros Programas de Formação Continuada.
 - a) O que caracteriza esse Programa como uma nova política de formação continuada valorização dos professores da rede básica da rede pública estadual; e em que medida se diferencia das demais políticas até aqui implantadas no Paraná;
 - b) Quais os princípios políticos-pedagógicos que fundamentam o Programa e o que eram inegociáveis para a categoria dos professores?
 - c) Qual o nascedouro do Programa ou dessa Proposta Pedagógica de Formação Continuada? Qual foi a participação dos professores da rede nesse processo?
 - d) Quais as pautas/agenda/ pontos centrais das reivindicações dos trabalhadores para gestão 2003-2010 e como foram incorporadas as proposições, necessidades, propostas dos trabalhadores da educação nessa política pública de formação continuada?
 - e) Qual a abrangência do Programa? E os mecanismos de acompanhamento de implantação e sistematização das atividades, ações, cronograma desenvolvido durante o Programa?
 - f) Quais os maiores desafios/impasses para a implantação do PDE na rede estadual?
 - g) Como você avalia a participação das Universidades Públicas nessa Política Pública, considerando a natureza do Programa inter-intitucional?
 - h) Foi possível o Sindicato dos professores realizar uma avaliação sobre os possíveis impactos do Programa no trabalho docente?

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - REALIZADA EM 2013**PROFESSORA MARLEI FERNANDES DE CARVALHO – EX-SECRETARIA EDUCACIONAL DA APP/SINDICATO E PRESIDENTE DA APP/SINDICATO.**

1. A proposta Pedagógica do PDE (2007) é apresentada como sendo uma proposta inovadora de formação continuada aos professores da educação básica em relação aos outros Programas de Formação Continuada.
 - a) O Que caracteriza esse Programa como uma nova política de formação continuada valorização dos professores da rede básica da rede pública estadual; e em que medida se diferencia das demais políticas até aqui implantadas no Paraná;
 - b) Quais os princípios políticos-pedagógicos que fundamentam o Programa e o que eram inegociáveis para a categoria dos professores?
 - c) Qual o nascedouro do Programa ou dessa Proposta Pedagógica de Formação Continuada? Qual foi a participação dos professores da rede nesse processo?
 - d) Quais as pautas/agenda/ pontos centrais das reivindicações dos trabalhadores para gestão 2003-2010 e como foram incorporadas as proposições, necessidades, propostas dos trabalhadores da educação nessa política pública de formação continuada?
 - e) Qual a abrangência do Programa? E os mecanismos de acompanhamento de implantação e sistematização das atividades, ações, cronograma desenvolvido durante o Programa?
 - f) Quais os maiores desafios/impasses para a implantação do PDE na rede estadual?
 - g) Como você avalia a participação das Universidades Públicas nessa Política Pública, considerando a natureza do Programa inter-intitucional?
 - h) Foi possível o Sindicato dos professores realizar uma avaliação sobre os possíveis impactos do Programa no trabalho docente?

ENREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – REALIZADA EM 2014
PROFESSORA ONILDES MARIA TASCHETTO – EX-COORDENADORA GERAL
DO PDE NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
(2007-2011)

1. Como foi o seu primeiro contato com o Programa de Desenvolvimento Educacional?
2. Quais os critérios estabelecidos pelas Universidades para entrar num Programa deste porte? O que a Universidade exigia, o que a SEED exigia da Universidade?
3. Quando apresentado à comunidade acadêmica da Unioeste. Como foi a aceitação/resistência dos docentes?
4. A adesão dos docentes da universidade no PDE foi voluntaria? Existia um perfil, que características pedagógicas era necessária para essa participação?
5. Quais os desafios encontrados para coordenar um Programa deste porte, numa Universidade com 5 campi?
6. Quais os critérios para distribuição das áreas do conhecimento nas IES e dentro da Unioeste?
7. E a distribuição dos docentes para trabalhar no Programa como era feito? Quais os critérios?
8. Como foi a interlocução entre SEED/NRE/SETI/Universidade?
9. Qual a autonomia da Universidade na organização, implantação e nos conteúdos ministrados pelos docentes?
10. Foi realizado alguma avaliação do Programa no período de 2007-2011?
11. A Universidade sempre sofreu muitas críticas por parte da educação básica, pelo distanciamento entre esses dois níveis de ensino? Até mesmo entre os professores que participaram do PDE avaliam que a Universidade/docentes não conhecem o chão da escola, o que dificultava o entendimento entre os docentes e os participantes? Você tomou conhecimento dessas reclamações, há um registro, como era encaminhado essas discussões na Universidade com os docentes participantes do programa?

12. Quais os pontos que no seu entendimento merecem destaque neste programa de desenvolvimento educacional, tanto nos aspectos positivos quanto negativos.
13. O que poderia ser diferente? O que a Universidade como um todo ganhou com esse desafio em termos físicos, estruturais e da própria concepção de universidade pública?

APÊNDICE B - Questionário de pesquisa

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES PARTICIPANTES DO PDE

Prezados professores da rede estadual de ensino paranaense,

Venho, por meio desta, convidá-lo (a) a participar da minha pesquisa, em nível de doutorado, em andamento, que tem como objetivo geral analisar as Políticas Públicas Educacionais de Formação Continuada da Rede Estadual de Ensino Paranaense materializada no Programa de Desenvolvimento Educacional, com o **recorte nos anos de 2007 a 2010**.

Para isso, farei um levantamento de informações por meio da aplicação de um questionário a professores (as) que participaram do curso de formação continuada (PDE) no período supra citado e vinculados a Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

A escolha dos respondentes é feita por meio de amostragem, sendo que a identidade dos (as) participantes e dos entrevistados (as) será mantida em absoluto sigilo, em todo e qualquer documento que venha a ser publicado com os resultados deste trabalho, cujos fins serão estritamente científicos.

Quanto aos riscos, o questionário e a entrevista foram elaborados de forma que as questões não sejam ofensivas e nem suscitem algum constrangimento aos participantes da pesquisa. No entanto, se ainda assim, vossa senhoria se sentir ofendido ou constrangido, poderá deixar de responder a pergunta realizada e mesmo deixar de participar da pesquisa, se assim desejar, a qualquer momento.

Desde já, agradeço sua disponibilidade em participar desta pesquisa, na qual me comprometo ser fiel às respostas coletadas.

Foz do Iguaçu, maio de 2014.

Janaina Aparecida de Mattos Almeida

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH)

Orientador: Dr. Emir Simão Sader

Co-orientador: Dr. Fernando José Martins

E-mail: jjana2005@yahoo.com.br

Dados cadastrais:

1. Área do conhecimento que participou do Programa de Desenvolvimento Educacional:

2. Desenvolveu seu projeto de pesquisa com:

Professores

Alunos

Pais

Funcionários

Equipe pedagógica e direção

Comunidade

Outros. Qual: _____

3. Ano de ingresso no Programa:

2007

2008

2009

2010

4. Realizou os cursos específicos em qual campus da Unioeste:

Cascavel

Marechal Cândido Rondon

Foz do Iguaçu

Toledo

Francisco Beltrão

5. O Orientador (a) do seu projeto de pesquisa estava vinculado a qual IES:

6. Em qual região do Estado do Paraná você reside:

7. Sexo:

- Feminino
- Masculino

8. Tempo de ingresso na carreira do magistério na rede estadual de ensino:

- Até 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- De 21 a 25 anos
- Mais de 25 anos

9. Qual era seu grau de formação na época em que participou do PDE?

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

Questões:**Orientações:**

Nas questões 1 e 2, marque todas as alternativas, utilizando a seguinte **legenda:**

1. Não atingiu em nenhum aspecto;
 2. Atingiu em partes os objetivos propostos;
 3. Atingiu totalmente os objetivos propostos.
- 1. Você considera que os objetivos propostos pela SEED na realização do Programa de Formação Continuada foram atingidos, considerando os seguintes pressupostos:**
- Reconhecimento dos professores da educação básica como produtores do conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem
 - Organização de um programa de formação continuada atento às necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes na educação básica
 - Superação de um modelo de formação continuada fragmentada, de cursos desconexos, esporádicos e descontinuo
 - Criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber, como grupos de estudo, debate, sistematização dos projetos desenvolvidos durante a pesquisa
- 2. Você compreende que os fundamentos políticos-pedagógicos do Programa de Desenvolvimento Educacional foram eixos articuladores do programa em quais aspectos?**
- Defesa da educação básica, da escola pública, gratuita de qualidade, como direito fundamental do cidadão
 - Valorização do professor, da sua carreira e do trabalho docente
 - Promoção do trabalho coletivo e da gestão democrática em todos os níveis institucionais
 - Aperfeiçoamento dos fundamentos pedagógicos e disciplinares de caráter teórico-prático, construído entre seus estudos e a concretude do processo ensino-aprendizagem.
- 3. Você considera que os cursos ministrados pelas IES (gerais e específicos) tinham a preocupação de analisar a realidade da**

educação, da escola, do mundo do trabalho na sociedade capitalista a partir da categoria do trabalho enquanto princípio educativo?

- Não
- Em partes; alguns cursos, algumas disciplinas, alguns professores
- Sim, totalmente

4. Você considera que os cursos específicos auxiliaram na sua formação continuada e com o seu objeto de estudo?

- Não
- Em partes
- Sim totalmente

5. Você considera que as orientações individuais contribuíram na construção de sua pesquisa e para efetivação do seu trabalho nos Grupos de Trabalho em Rede (GTR) e no coletivo da sua escola?

- Não
- Em partes
- Sim, totalmente

6. Quanto a carreira e a valorização do magistério, você considera que o PDE é: (Assinale com um X uma das alternativas).

- Uma proposta inovadora de formação continuada, contribuindo no aperfeiçoamento profissional contínuo e de avanços no plano de carreira;
- Uma proposta desvinculada da realidade escolar;
- Uma proposta que não contribui para formação continuada dos professores;
- Outra. Qual: _____

7. Dentro das afirmações abaixo assinale a(as) que você considera mais relevante(s) para sua formação continuada:

- Tempo destinado para o estudo (com carga horária específica e remunerada)
- Retorno a Universidade pública
- Parceria entre Universidade Pública e educação Básica
- Parceria entre Ongs, empresas, amigos da escola, bancos e outros
- Poder escolher de outras formações que não apenas oferecidas pelo Estado
- Nenhuma das alternativas

Outra. Qual? _____

8. Você participou das discussões e encaminhamentos de propostas de formação continuada do governo do estado junto a sua categoria e seu sindicato?

- Sim, sempre
- Já participei, atualmente não participo
- Não nunca participe

9. Especificamente em relação ao Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) e ao Plano de Carreira, você participou das discussões, proposições e encaminhamentos junto ao seu sindicato?

- Sim, tanto do PDE como do novo Plano de Carreira
- Apenas das discussões do Plano de Carreira
- Apenas do PDE
- Não participei de nenhuma discussão sobre o Plano de Carreira e/ou o PDE.

10. Assinale a (as) alternativa (s) que considera as maior (es) dificuldade (s) enfrentada (s) por você na realização do Curso de Formação Continuada (PDE):

- Deslocamento para realização dos cursos e orientações
- Atraso no pagamento das bolsas de estudo
- Retorno a Universidade
- A distância entre a Universidade (docentes) com a Educação Básica (professores)
- Atividades propostas pela SEED
- Atividades propostas pela Universidade
- Orientações
- A aplicação da pesquisa na escola
- Grupos de Trabalho em Rede (GTRs)
- Nenhuma das Alternativas
- Outra. Qual? _____

11. A sua participação do Curso de Formação Continuada (PDE) contribuiu para sua qualificação profissional e como consequência a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem dos seus alunos?

- Sim, contribuiu muito

- Não contribuiu
- Contribuiu em partes
- Se contribui, especifique como: _____

12. Sua produção didático-pedagógica foi elaborada em qual forma?

- Caderno pedagógico
- Unidade temática
- Material multimídia
- Produção de softwares educativos
- Atlas
- Mapa
- Artigo científico

13. Como você avalia a participação dos professores inscritos no seu Grupo de Trabalho em Rede (GTR)?

- Contribuíram nas discussões e no seu trabalho
- Foi uma participação mecânica, apenas pelo certificado
- Muitos contribuíram e me estimularam a estudar mais
- Pouca contribuição, as discussões foram superficiais
- Nenhuma das alternativas
- Outra. Qual: _____

14. Quanto ao Grupo de Trabalho em Rede em ambiente virtual, você:

- Se sentiu preparado para trabalhar com suporte da tecnologia
- Se sentiu despreparado para trabalhar com suporte da tecnologia
- Considerou uma alternativa interessante para formação continuada dos professores
- Considerou pouco eficiente na formação continuada dos professores, preferindo cursos presenciais
- Considera que não recebeu assessoria ou suporte suficiente, por parte da SEED, para trabalhar em ambientes virtuais
- Considera que recebeu oficinas e assessoria suficiente para realizar as atividades em rede, em ambientes virtuais
- Outra alternativa. Qual: _____

15. Após o término do Curso (PDE) você:

- Tem conseguido dar continuidade aos estudos iniciados, aprofundando seu conhecimento e integrando a pesquisa junto ao coletivo da escola

- Os Grupos de Trabalho em Rede foram mantidos como forma de formação continuada, espaços de discussão e aprofundamento da temática
- Continuou ou ventila a possibilidade em continuar a pesquisa iniciada no PDE em um curso de pós-graduação
- Atingiu o topo da carreira e inicia preparação para o processo de aposentadoria.

16. Após o término do Curso (PDE) você considera que a Integração Escola/universidade:

- Não se criou oportunidades de integração entre a Universidade e a educação básica
- Estreitou-se, abrindo espaços de discussão e parcerias de trabalho coletivo
- Outras. Quais: _____

17. Após o término do seu curso do PDE e dos demais colegas (2007-2010) você considera que na sua escola. Assinale a (as) alternativas que você considera verdadeira.

- Foram dilatados espaços coletivos para formação continuada dos professores, fora aos determinados pela SEED
- Cada professor desenvolveu o seu trabalho de implantação durante o curso do PDE e não deu continuidade ao trabalho iniciado
- Foram estabelecidas no coletivo condições de trabalho para realizar atividades junto aos colegas, pais e alunos iniciadas pelo PDE
- Consolidaram-se espaços para discussão teóricas-práticas, utilizando-se dos suportes tecnológicos que permitem a interação com os demais professores que cursaram e cursam o PDE
- Não foi consolidado o Programa no interior da escola

18. Na sua avaliação quais os desafios/problemas que esse Programa apresentou no período de 2007-2010:

19. E no coletivo da sua escola, houve alguma forma de avaliação desse Programa para o trabalho docente, para a melhoria da qualidade da educação escolar? Se realizada de que forma? Quais os critérios estabelecidos?

20. Se você considerar pertinente deixar seu depoimento referente ao PDE para que o mesmo possa ser ampliado, melhorado e superado, o espaço a baixo está reservado para suas contribuições pessoais.

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES

Prezados Docentes da Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Este questionário é parte integrante da minha pesquisa em nível de doutorado, em andamento, que tem como objetivo geral analisar as Políticas Públicas Educacionais de Formação Continuada da Rede Estadual de Ensino Paranaense materializada no Programa de Desenvolvimento Educacional, com o **recorte nos anos de 2007 a 2010**, ou seja, este questionário se destina exclusivamente aos Docentes da Universidade Estadual do Oeste do Paraná que participaram deste Programa durante este período, ministrando cursos nas modalidades: gerais, específicos ou/e orientando professores PDE da rede estadual de ensino.

A escolha dos respondentes é feita por meio de amostragem, sendo que a identidade dos participantes será mantida em absoluto sigilo, em todo e qualquer documento que venha a ser publicado com os resultados deste trabalho, cujos fins serão estritamente científicos.

Quanto aos riscos, o questionário foi elaborado de forma que as questões não sejam ofensivas e nem suscitem algum constrangimento aos participantes da pesquisa. No entanto, se ainda assim, vossa senhoria se sentir ofendido ou constrangido, poderá deixar de responder a pergunta realizada e mesmo deixar de participar da pesquisa, se assim desejar, a qualquer momento. Desde já, agradeço sua disponibilidade em participar desta pesquisa, na qual me comprometo ser fiel às respostas coletadas, sem exposição alguma de seus dados pessoais, como nome ou qualquer referencia que possa ser identificado a sua pessoa.

Foz do Iguaçu, maio de 2014.

Janaina Aparecida de Mattos Almeida

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH)

E-mail: jjana2005@yahoo.com.br

Orientador: Dr. Emir Simão Sader

Co-orientador: Dr. Fernando José Martins

Dados cadastrais:

1. Titulação no ano (s) que participou do PDE:

- Graduado
- Especialista
- Mestre
- Doutor

2. Área do conhecimento que participou do Programa de Desenvolvimento Educacional:

3. Sua participação no PDE: Assinale a (as) alternativa (s)

- Cursos gerais
- Cursos específicos
- Orientador

4. Ano que participou do Programa: Assinale a (as) alternativa (s)

- 2007
- 2008
- 2009
- 2010

5. Tempo de ingresso na carreira do magistério no ensino superior:

- Até 05 anos
- De 06 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- De 21 a 25 anos
- Mais de 25 anos.

6. Qual a sua experiência com a educação básica anterior ao PDE:

7. Se orientador do PDE, aproximadamente quanto professores PDE você orientou:

8. Você participou das discussões e encaminhamentos junto a Universidade/centro/colegiado do processo de implantação do PDE na Unioeste? De que forma? Quais os pontos que suscitaram mais dúvidas/preocupações/estranhamento a proposta do PDE.

9. Sua adesão ao Programa foi individual ou no coletivo do seu colegiado?

Questões:

Orientações: Para responder as questões 1 e 2, utilize a seguinte **legenda**:

1. Não atingiu em nenhum aspecto;
2. Atingiu em partes os objetivos propostos;
3. Atingiu totalmente os objetivos propostos.

1. Você considera que os objetivos propostos pelo PDE na realização de Formação Continuada dos professores da rede básica foram atingidos, considerando os pressupostos que fundamentam a proposta pedagógica do programa:

- Reconhecimento dos professores da educação básica como produtores do conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem;
- Organização de um programa de formação continuada atento às necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes na educação básica;
- Superação de um modelo de formação continuada fragmentada, de cursos desconexos, esporádicos e descontinuo.
- Criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber, como grupos de estudo, debate, sistematização dos projetos desenvolvidos durante a pesquisa;

2. Você compreende que os fundamentos políticos-pedagógicos do Programa de Desenvolvimento Educacional foram eixos articuladores do programa nos seguintes aspectos:

- Defesa da educação básica, da escola pública, gratuita de qualidade, como direito fundamental do cidadão;
- Valorização do professor, da sua carreira e do trabalho docente
- Promoção do trabalho coletivo e da gestão democrática em todos os níveis institucionais;
- Aperfeiçoamento dos fundamentos pedagógicos e disciplinares de caráter teórico-prático, construído entre os estudos e a concretude do processo ensino-aprendizagem;
- Articulação entre o ensino superior e a educação básica

3. Você considera que os cursos ministrados pelas IES (gerais e específicos) e a produção do conhecimento materializados na

produção final dos orientandos contribuíram para analisar a realidade da educação, da escola, do mundo do trabalho a partir do princípio ontológico do trabalho (Proposta Pedagógica PDE, 2007, p. 17).

- Não;
- Em partes; alguns cursos, algumas disciplinas, alguns professores;
- Sim, totalmente
- Não tinha conhecimento que o Programa se norteava por esse princípio.

4. Os grandes objetivos do PDE era proporcionar aos professores tanto o aperfeiçoamento dos fundamentos pedagógicos e disciplinares de caráter teórico-prático. Constituindo-se como importante estratégia metodológica de implantação e consolidação das Diretrizes Curriculares para Educação Básica do Paraná (PDE, 2007, p. 17).

Você:

- Conhece as Diretrizes Curriculares para Educação Básica;
- Não conhece as Diretrizes Curriculares para Educação Básica

5. Você considera que os cursos específicos auxiliaram na s formação continuada e com o seu objeto de estudo dos seus orientandos:

- Não
- Em partes
- Sim totalmente

6. Quanto a carreira e a valorização do magistério da educação básica, você considera que o PDE. Assinale com um X uma das alternativas.

- Uma proposta inovadora de formação continuada, contribuindo no aperfeiçoamento profissional contínuo e de avanços no plano de carreira
- Uma proposta desvinculada da realidade escolar;
- Uma proposta que não contribui para formação continuada dos professores.
- Outra. Qual: _____

7. Dentro das afirmações abaixo assinale a (as) que você considera mais relevante enquanto uma política de formação continuada aos professores da rede básica de ensino:

- Tempo destinado para o estudo (com carga horária específica e remunerada);
- Retorno a Universidade pública

- Parceria entre Universidade Pública e Educação Básica
- Uma política pública de formação continuada vinculada ao Plano de Carreira dos Professores
- Nenhuma das alternativas
- Outra. Qual? _____

8. Assinale a (as) alternativas que considera as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores da Educação Básica do Curso de Formação Continuada (PDE)

- Deslocamento para realização dos cursos e orientações;
- Atraso no pagamento das bolsas de estudo;
- Retorno a Universidade;
- A distância entre a Universidade (docentes) com a Educação Básica (professores)
- Atividades propostas pela SEED
- Atividades propostas pela Universidade
- Orientações
- A aplicação da pesquisa na escola
- Grupos de Trabalho em Rede (GTRs)
- Nenhuma das Alternativas
- Outra: _____

9. Quanto ao Grupo de Trabalho em Rede em ambiente virtual, você considera:

- Que o professor e o orientador PDE estavam preparados para trabalhar com suporte da tecnologia
- Considerou uma alternativa interessante para formação continuada dos professores
- Considerou pouco eficiente na formação continuada dos professores
- Outra. Qual: _____

10. Após o término do Curso (PDE) você considera que a Integração Escola/universidade:

- Não se criou oportunidades de integração entre Universidade e a educação básica;
- Estreitou-se, abrindo espaços de discussão e parcerias de trabalho coletivo;

Outras. Quais: _____

11. Como eram selecionados os conteúdos/temas as serem trabalhados nos Cursos Gerais/ específicos:

Seguindo as orientações da SEED;

Seguindo as orientações da coordenação o PDE da Unioeste;

Cada docente tinha autonomia para propor e trabalhar os conteúdos e os temas;

Outro. Qual? _____

12. Nas suas considerações quais os maiores desafios e avanços o PDE trouxe ao coletivo da Universidade

13. Nas suas considerações quais os maiores desafios e avanços que o PDE trouxe ao seu trabalho docente.

ANEXO A - Folder

Cronograma
As etapas de seleção serão realizadas até julho de 2006. O início das atividades acontecerá no mês de agosto de 2006.

Os meios
Serão oferecidos pela SEED apoio logístico e meios tecnológicos necessários para o desenvolvimento das atividades em rede.

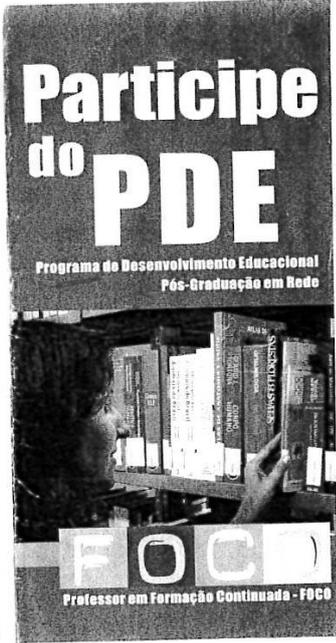
Carga horária
O PDE deverá ser cumprida num período de dois anos, com carga horária correspondente à dos programas oficiais de mestrado oferecidos pelas IES.

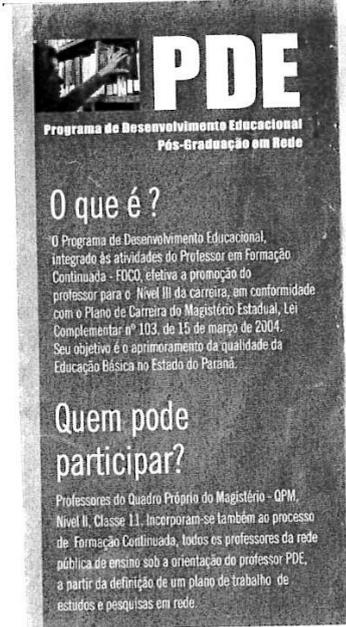
Afastamento remunerado
Aos professores do PDE, fica garantida a liberação de 50% de sua carga horária regular, definida a partir das necessidades previstas em seu plano de trabalho, em períodos estabelecidos pela SEED.

Aproveitamento de Créditos
Mediante requerimento, o professor aprovado no PDE poderá solicitar aproveitamento de créditos de Mestrado ou Doutorado. Os créditos, após o ingresso no PDE, poderão ser aproveitados total ou parcialmente para a obtenção da certificação do PDE.

Banca Examinadora
A banca examinadora será composta por professores das IES e professores da rede pública de ensino indicados pelo Programa.

Comissão de Especialistas do PDE
O Conselho do PDE é composto por representantes da SEED, SETI, CEE, APP - Sindicato dos Professores.
Nota: Edital específica do mesmo ano seleção será publicado em maio 2005.



O que é?
O Programa de Desenvolvimento Educacional, integrado às atividades do Professor em Formação Continuada - FOCO, efetiva a promoção do professor para o Nível III da carreira, em conformidade com o Plano de Carreira do Magistério Estadual, Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004. Seu objetivo é o aprimoramento da qualidade da Educação Básica no Estado do Paraná.

Quem pode participar?
Professores do Quadro Próprio do Magistério - OPM, Nível II, Classe 11. Incorporam-se também ao processo de Formação Continuada, todos os professores da rede pública de ensino sob a orientação do professor PDE, a partir da definição de um plano de trabalho de estudos e pesquisas em rede.

► Critérios
O professor deverá ser integrante do OPM, Nível II, Classe 11, estar em atividade, dedicar-se 40 horas ao programa de estudo, permanecer em atividade na rede pública de ensino durante 2 anos após a certificação no PDE e preencher os seguintes pré-requisitos:
- um cargo de 40 horas;
- dois cargos de 20 horas;
- um cargo de 20 horas.

► Vagas
Em 2006, o Programa oferece 1.200 vagas, distribuídas em 17 áreas disciplinares.

Quais as tarefas?
Sob a coordenação do professor orientador, vinculado às IES participantes do programa, o professor do PDE desenvolverá três ações, conforme Edital de inscrição.

Cumprir um programa de estudos definido pela SEED, em parceria com as IES, inscrevendo-se em disciplinas acadêmicas e participando de simpósios, encontros e eventos de Formação Continuada. O Programa prevê atividades nas modalidades presencial e semi-presencial.

Acompanhar os grupos de professores da rede formados na base do sistema, desenvolvendo com eles atividades previstas no plano de trabalho. Esse acompanhamento visa estabelecer diálogo sistemático com os grupos de professores reunidos a partir das áreas disciplinares contempladas no Programa. Participando da Formação Continuada, os professores da rede também obterão avanços na carreira.

Produzir material didático-pedagógico (objetos de aprendizagem) como resultado da participação no PDE, de forma colaborativa com os grupos de professores da rede. Esse trabalho será apresentado e defendido pelo professor PDE perante Banca Examinadora, sendo requisito básico para a obtenção da certificação do PDE. Os Objetos de Aprendizagem desenvolvidos deverão ser propositivos e ter aplicação na Educação Básica.

► Processo de Seleção
São previstas duas etapas. A primeira, composta de prova de caráter eliminatório. A Segunda, composta de prova de avaliação de produção didático-pedagógica e avaliação de títulos, de caráter classificatório. Serão considerados como produção didático-pedagógica trabalhos realizados nos projetos Folhas, Livro Didático Público e APC do Portal Dia-a-dia Educação.