CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN

ESTUDO BIBLIOGRÁFICO SOBRE OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES NO ESTADO DO PARANÁ: GOVERNO JAIME LERNER E GOVERNO ROBERTO REQUIÃO.

ESTUDIO BIBLIOGRÁFICO SOBRE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN CONTINUADA DE LOS DOCENTES EN EL ESTADO DEL PARANÁ: GOBIERNO JAIME LERNER Y GOBIERNO ROBERTO REQUIÃO

BIBLIOGRAPHIC STUDY ON CONTINUOUS TRAINING PROCESSES OF TEACHERS IN THE STATE OF PARANÁ: GOVERNO JAIME LERNER AND GOVERNMENT ROBERTO REQUIÃO.

RAYANE REGINA S. GASPARELO[1]
MARISA SCHNECKENBERG[2]

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo o resgate do contexto histórico das políticas educacionais para a formação continuada dos profissionais da educação no estado do Paraná, no período de 1999 a 2006. Foi neste contexto, mais especificamente no final do ano de 2005, que surgiu o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR. Tal programa refere-se à um processo de formação continuada, cujos pressupostos estão ancorados na valorização e reconhecimento dos docentes; melhorias tanto nos processos de ensino/aprendizagem, como nos processos de tomadas de decisões relativos à gestão da escola e a formação ocorre integrada com as Instituições de Ensino Superior (IES). Tais pressupostos, articulam-se à concepção de professor enquanto profissional de ensino e não mais, como técnico. Em vista disso, torna-se inquietante e pertinente verificar, quais eram os propósitos dos programas de formação continuada, anteriores ao PDE/PR? Considerando a metodologia do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006), para compreender o contexto de influência da criação do PDE/PR., recorremos à revisão bibliográfica sobre o processo de formulação das políticas e as características e experiências de formação continuada no Governo Jaime Lerner (1999 a 2002) e no Governo Roberto Requião (2003 a 2006). Verificou-se que vários projetos e propostas formativas foram desenvolvidas, até a criação do PDE/PR. Contudo, a essência do viés neoliberal imperava, pois as ações do Estado para formação eram indicadas pela Secretaria Estadual de Educação, e aos docentes cabia apenas cumprir determinados roteiros de estudos e a seguir, elaborar relatórios. As propostas priorizavam o viés da sensibilização para desenvolver atividades técnicas e impulsionar a eficiência e eficácia

[1] Doutoranda em Educação – UNICAMP/GRUPO DE PESQUISA LAGE (Laboratório de Gestão Educacional)
[2] Doutora em Educação. Docente no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE – Unicentro.

Recebido em: 03.09.2017 Aprovado em: 29.06.2017

do sistema, aumentando a produtividade dos docentes e diminuindo sua capacidade intelectual e crítica. O surgimento do PDE, a partir a reinvindicação de representantes do Sindicato dos Professores, diferencia-se dos programas de formação continuada técnicos e funcionalistas que vinham sendo realizados. O texto, no qual, estão os pressupostos conceituais, a fundamentação político-pedagógica, o plano integrado de formação contínua e a avaliação da aprendizagem do PDE/PR retrata uma concepção de formação continuada, cujo objetivo é valorizar o conhecimento docente, as situações vivenciadas no âmbito da sua prática, bem como incentivar o ensino, a pesquisa e após a intervenção na realidade escolar.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Formação Continuada; Desenvolvimento Profissional.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

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

Quando apostamos na formação para o desenvolvimento profissional docente estamos considerando que são necessários, além dos investimentos do Estado, melhorias das práticas escolares, mudança de atitude dos professores, bem como oportunidades de aprendizagem que favoreçam a criatividade e a reflexão dos professores a fim de transformar as práticas curriculares e os modos de trabalho no interior das escolas. Dessa forma, segundo Imbernón (2009) faz-se indispensável

potencializar o intercâmbio de experiências entre os pares e com a comunidade para apreender as concepções pelas quais se estabelece a ação docente pois, nas capacidades, habilidades, emoções e atitudes de cada professor e da equipe coletivamente estão incutidos valores e conceitos que precisam ser questionados e desvelados permanentemente.

Com o objetivo de explorar a área da formação continuada para os profissionais da educação, encontramos o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), realizado no estado do Paraná, para os docentes da rede pública estadual. Tal programa foi instituído em 2005, no governo de Roberto Requião (2003 a 2006), com o Decreto n. 4.482 (PARANÁ, 2005), normatizado sua operacionalização com a Resolução n. 4.341/2007 (PARANÁ, 2007), e regulamentado em 2010 pela Lei complementar n. 130 (PARANÁ, 2010). No entanto, a proposta para implantação deste ocorreu desde 2004 na elaboração do Plano de Carreira do Magistério, Lei Complementar n. 103/04 (PARANÁ, 2004).

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

O Documento Síntese (PARANÁ, 2014) que abarca os pressupostos conceituais, a fundamentação político-pedagógica, o plano integrado de formação contínua e a avaliação da aprendizagem no Programa retrata uma concepção de formação continuada, cujo objetivo é valorizar o conhecimento docente, as situações vivenciadas no âmbito da sua prática, bem como incentivar o ensino, a pesquisa e após a intervenção na realidade escolar; a proposta destaca ainda que a profissionalidade docente, desenvolve-se e precisa ser compreendida dentro de um contexto marcado pelas contradições dos sistemas político, econômico, social e cultural, frente ao desenvolvimento das forças produtivas, percebendo limites e suas possibilidades na formação dos sujeitos.

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

As atividades de integração teórico-práticas compreendem: o Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, o qual precisa ser pensado a partir de uma situação problema da escola; o processo de Orientação nas IES; a Produção Didático-Pedagógica[3]; direcionada para a Implementação do Projeto na Escola e o Trabalho Final[4], considerado como trabalho de conclusão do Programa.

Os cursos nas IES, as inserções acadêmicas, encontros de área e seminários integradores do PDE, compõem às atividades de aprofundamento teórico.

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

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

Diante deste cenário nos indagamos quais propostas formativas vinham sendo desenvolvidas anteriormente a criação do PDE/PR., e sob quais princípios? Para tanto, o objetivo norteador deste estudo, trata de um resgate do contexto histórico das políticas educacionais para a formação continuada dos profissionais da educação no estado do Paraná, no período de 1999 a 2006, bem como, evidenciar os discursos constituídos

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

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

para a organização do PDE.

PERCURSO METODOLÓGICO

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

Com este entendimento, relacionamos e buscamos fundamento na abordagem do ciclo de políticas[5], referencial teórico-metodológico que permite aos pesquisadores uma análise ampliada da política. O ciclo é constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. (MAINARDES, 2006). Contudo neste trabalho, procuramos minuciosa e sistematicamente evidenciar apenas o contexto de influência, no qual as políticas públicas são originadas e os discursos políticos são arquitetados. Nesse, os grupos de interesse, como os partidos políticos, comissões e grupos representativos, influenciam, disputam e definem as finalidades sociais da educação, idealizam conceitos e elaboram um discurso de base para a política.

PRINCIPAIS DISCUSSÕES E RESULTADOS

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

A política educacional no Estado do Paraná atendendo essa perspectiva, conforme Tavares (2004), na década de 90, volta-se para os processos de gestão

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

enquanto coordenação institucional do trabalho realizado nas escolas e no sistema. A gestão, ocupando o papel central, em âmbito local, vários pontos foram abarcados nas propostas à reforma educacional, como: participação dos pais na gestão escolar; eficiência interna para aplicação dos recursos disponíveis; sistemas gerenciais e informatizados para a tomada de decisões da Secretaria de Estado da Educação - SEED,

Núcleos Regionais de Educação - NREs e direções escolares; gestão descentralizada; uso crescente de novas tecnologias, enfim, uma série de medidas com ênfase na obtenção de resultados (produtividade).

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

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

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

Zanardini, Blun e Michellon (2013) explicam que a participação, autonomia e descentralização explícitas nas políticas dos anos 90, são enquadradas no viés da administração pública gerencial, construindo o consenso necessário à sobrevivência do capital. Para Sapelli (2003) esse viés presente em dois mandatos do governador Jaime Lerner, desde 1995 a 2002, precarizou as escolas públicas paranaenses, pois no discurso para enfrentar a crise de eficiência da escola, seria essencial vincular vários segmentos da sociedade com o propósito de garantir a eficiência e a qualidade do funcionamento da unidade escolar.

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

> [...] soar aos ouvidos dos profissionais da Educação uma lógica única, inquestionável, irrecusável. Essa lógica foi construída, cuidadosamente e principalmente, nos seminários de 'Sensibilização' promovidos em **Faxinal do Céu**[6] e reforçada constantemente por canais de comunicação criados para este fim. Três desses canais foram o Jornal Educação, Jornal Direção e Jornal das APMs distribuídos aos professores, diretores e presidentes de APMs, mensalmente. A consequência de construir tal lógica foi exatamente a execução passiva e sem resistência dos programas/projetos. (SAPELLI, 2003, p. 3).

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

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

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

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

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

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

Nesse enfoque,

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

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

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

Nesse cenário Ball (2005) assegura:

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

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

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

Tavares (2004) e Sapelli (2003) apontam as atividades[7] que foram desenvolvidas a partir de 1995 pelo governo Lerner, são: Programa Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE), Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná (PROEM), Universidade do Professor com Seminário de Atualização e Motivação, para

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

o trabalho com a autoestima e criatividade do professor; Seminário de Atualização Curricular, nas áreas de conteúdo do currículo, em gestão escolar e ações de apoio ao currículo; e Cursos de Especialização e Extensão. Nestes programas e projetos ficava evidente que "[...] o foco privilegiado na formação dos profissionais da educação é declaradamente o da gestão do qual o currículo e a questão pedagógica são componentes". (TAVARES, 2004, p. 40).

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

O projeto 'Universidade do Professor', desenvolvido no Faxinal do Céu[8], foi o programa de maior destaque das iniciativas do governador Jaime Lerner, em 1996. Visava a capacitação, em larga escala, de professores, diretores, funcionários da área administrativa e equipes de suporte pedagógico através de cursos, seminários e grupos de estudo, mediante eventos presenciais e à distância que intencionavam segundo Tavares (2004) o convencimento dos profissionais da educação para uma reorganização das instituições de ensino e implementação de modelos mínimos de funcionamento. Portanto, a questão de fundo é que o processo formativo dos professores contribuía significativamente com a precarização.

Arco-Verde[9] (2008) sobre a Universidade do Professor, destaca que a missão era planejar e executar ações de capacitação continuada destinados à implementação de diretrizes curriculares, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, projetos escolares em parceria e convênios com empresas e programas de melhoria de gestão da escola.

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

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

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

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

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

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

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

Assim sendo, as estratégias de capacitação para os professores, neste governo, tinham como finalidade o sucesso da escola, que seria conquistado com técnicas e instrumentos sem adentrar em discussões mais profundas, como aponta Sapelli (2003), sendo: as relações entre educação, trabalho e currículo; currículo e poder; cultura popular; educação e política e principalmente sobre método. O 'Programa de

capacitação continuada para os profissionais da Educação Pública do Paraná', proposto, restringia-se a cursos de curta duração, sem aprofundamento teórico, controlado, fragmentado, aligeirado e acrítico.

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

Nessa proposta,

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

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

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

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

Possi (2012) destaca que a Universidade do Professor foi financiada pelo

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

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

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

É interessante notar que basicamente as propostas do BM para a educação são feitas dentro da lógica e análise econômica, com contradições e interferências de interesses econômicos, políticos nacionais e internacionais. As "receitas educacionais"[10] apresentadas pelo Banco carregam a ideologia da descentralização administrativa, concentração de recursos no ensino fundamental e avaliação dos estabelecimentos de ensino pelos resultados na aprendizagem.

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

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

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

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

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

Nesse sentido,

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

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

Os princípios neoliberais, de acordo com Arco-Verde (2008), apoiavam a diminuição das ações do estado, convênios, parcerias, trabalhos voluntários, terceirização de projetos e privatização das ações da escola, Núcleos Regionais e da Secretaria de Estado da Educação. Outros projetos como "Amigos da escola" da Fundação Roberto Marinho, "Escrevendo o Futuro" da Fundação Itaú Social e "Acelera Brasil" do Instituto Ayrton Senna também assumiram a formação continuada dos professores da rede públicas de ensino paranaense.

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

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

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

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

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

Contudo Shiroma (2003), alerta que a reflexão sobre a prática é necessária, porém insuficiente, pois ao evidenciar somente a prática e as competências, corre-se o risco de incidir sobre a concepção funcionalista[11].

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

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

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

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

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

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

necessária. Esse ponto, "[...] sugere a permanência da visão da formação como recurso exterior ao professor e responsável pelo apontamento de possíveis soluções estéreis, denotando justamente a lógica técnica e instrumental que se buscou num primeiro momento criticar." (NADAL, 2007, p. 05).

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

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

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

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

teoria-prática. (NADAL, 2000).

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

> [...] pode-se admitir que a prática implica sempre uma operação de conhecimento, isto é, uma operação mais ou menos complexa de classificação, que nada tem em comum com um registro passivo, sem, no entanto, fazer disto uma construção puramente intelectual; o conhecimento prático é uma operação prática de construção que aciona, por referência a funções práticas, sistemas de classificação (taxinomias) que organizam a percepção e a apreciação, e estruturam a prática.

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

Para tanto,

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

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

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

Esta iniciativa a autora considera desfavorável à formação dos professores como

sujeitos de uma formação reflexiva, visto que "[...] estes não são previstos como proponentes potenciais de iniciativas de formação, já que os projetos que comporão os planos de capacitação se originarão do próprio sistema, e não da escola". (NADAL, 2007, p. 08).

Arco-Verde (2008) esclarece que os processos de formação ocorreram sob duas modalidades: Ead e presencial. Na modalidade Ead, valorizando as mídias, surgiram os Laboratórios de Informática; o Portal Dia-a-dia Educação; as Tvs multimídia; TV Paulo Freire; Telessalas de aula e as Coordenações Regionais de Tecnologia. Já na estrutura presencial, são organizados simpósios e seminários relacionados às áreas do conhecimento ou às modalidades de ensino; Cursos Itinerantes; Semanas pedagógicas em fevereiro e julho; Grupos de estudos; Jornadas Pedagógicas, Reuniões técnicas com os chefes dos Núcleos e o Projeto Folhas.

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

Nadal (2007) acredita ser importante o papel da SEED reafirmado como gestora do sistema educacional e a escola compreendida como lócus de mediação entre os sujeitos particulares e o sistema educacional macro[12]. Entretanto, o critério da SEED em conduzir os temas e estratégias de trabalho, referências e tarefas a serem desenvolvidas indica a centralização do sistema e o paradigma racionalista e técnico criticado pela própria SEED no PEE do Estado, demonstrando assim um movimento no mínimo contraditório. Isso significa,

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

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

Nessa mesma concepção, Flores (2003) destaca que ao valorizar a prática e a escola como fonte e local de aprendizagem através da reflexão e da investigação, os docentes refletem sobre os propósitos e valores implícitos em suas práticas,

(re)construindo a profissionalização[13] e o profissionalismo[14] docente.

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

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

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

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

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

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

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

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

Entretanto, Arco-Verde (2008) destaca que a preocupação central da gestão a

partir de 2003 seria assegurar o retorno do Estado assumindo seu papel, não só na manutenção da educação, mas sim na organização e implementação de diferentes processos de desenvolvimento profissional, educacional e avaliação institucional em todas as esferas.

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

Nesse contexto surge o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/Pr),

Arco-Verde (2008). Programa idealizado pela SEED a partir de reuniões conjuntas entre gestores públicos e representantes do Sindicato dos Professores na elaboração do Plano de Carreira do Magistério, que foi instituído pela Lei Complementar n. 103, de 15 de março de 2004 (PARANÁ, 2004). Tal lei funda o PDE no artigo 20, o qual:

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

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

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

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

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

Arco-verde (2008) assegura que nos inúmeros eventos realizados na SEED e em Faxinal do Céu, os professores, funcionários, diretores das Escolas Estaduais de Educação Básica, Sindicato dos Professores, chefes dos núcleos regionais e professores

das IES, diagnosticavam nos programas de formação a ausência de reflexão sobre a prática educativa e denunciavam que os programas motivacionais e as parcerias com programas terceirizados permitiam uma atuação cada vez mais técnica e não contribuíam para uma leitura ampliada da escola pública paranaense, diversa e plural. Diante deste contexto,

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

Nesta concepção registra-se princípios diferenciados dos propostos no Governo Lerner (1995 – 2002). Ao propor a formação investe-se nos professores como intelectuais, que associam ação e reflexão na sua prática pedagógica, a fim de transformar a educação e a sociedade a partir da dimensão política da formação e atuação dos professores comprometidos com a formação de sujeitos críticos.

Verificamos com este posicionamento os grupos, discursos e motivos para a

origem do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE/Pr. Buscava-se de fato uma política educacional inovadora, com o apoio de uma equipe constituída por professores universitários contrários as ideias do ex-governandor Lerner, fazendo severas críticas às políticas que condicionavam a educação a ideologia neoliberal, pois de acordo com Shiroma (2003) o gerencialismo do final dos anos 1999 e início dos anos 2000, sob a retórica da profissionalização, competências, conhecimento útil, resolução de problemas, legitimou uma política de formação docente pautada na concepção funcionalista, na qual a tese central orienta que o exercício da profissão e a profissionalização são processos autônomos e auto-regulados, cujos praticantes são voluntários, generosos, humanistas e caridosos completamente desejosos para trabalhar para o bem comum, a harmonia, eficiência e equilíbrio social. Assim, "[...] o ilusionismo desse discurso permite falar em trabalho coletivo, grupal, enquanto simultaneamente, fomenta práticas que promovem o individualismo, fala em qualidade,

estilhaçando-a". (EVANGELISTA; SHIROMA, 2003, p. 95).

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

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

A prática do profissional autêntico, segundo Ball (2005), envolve questões de cunho moral, investimento emocional, consciência política, adaptação e perspicácia. A autenticidade, segundo o autor, tem a ver com o desejo pelo ato de ensinar, pois sem o

desejo, ensinar tornar-se algo tedioso e vazio, perde-se o sentido e o seu significado.

REFLEXÕES FINAIS

Nessa articulação discutimos as características e experiências de formação continuada no governo Jaime Lerner (1999 – 2002) e no governo Roberto Requião (2003 – 2006) e os discursos constituídos para a organização do PDE.

Diante desse caminho e à luz de diversos autores, concluímos que a concepção de Estado, presente em dois mandatos do governador Jaime Lerner, desde 1995 a 2002, concernentes à um estado mínimo, construiu nos sujeitos e na sociedade em geral, pelo poder simbólico, o consenso de que os problemas como a evasão, a repetência e a violência eram 'frutos' de escolas mal gerenciadas. Omitia-se e desvia-se o olhar dos condicionantes econômicos, políticos e culturais que afetavam todo o processo.

O governo que criou o PDE em 2004 iniciou sua gestão ciente do descontentamento entre os docentes com as políticas educacionais praticadas por seu antecessor Jaime Lerner, pois os princípios neoliberais imperavam através de projetos educativos cujo objetivo principal era efetivar o gerencialismo relativo às empresas. Assim, a formação que os profissionais da educação recebiam era no viés da sensibilização, que acontecia em Faxinal do Céu pelo Projeto Universidade do Professor, para desenvolver atividades técnicas e impulsionar a eficiência e eficácia do sistema, aumentando a produtividade dos docentes e diminuindo sua capacidade intelectual e crítica.

Em 2003, quando iniciou a gestão do Governador Roberto Requião, as políticas educacionais, com ênfase na formação continuada dos docentes, pautavam-se em pressupostos mais abrangentes e a favor do retorno do Estado responsabilizando-se do seu papel na organização, implementação e manutenção de ações para que, de fato, as escolas públicas, por meio dos seus agentes, contribuíssem com a formação de cidadãos participantes e críticos na sociedade em que vivem.

Vários projetos e propostas formativas foram desenvolvidas. Contudo, a essência do viés neoliberal permanecia pois, as ações do Estado para formação eram indicadas pela SEED e, aos docentes, cabia apenas cumprir determinados roteiros de estudos e a seguir elaborar relatórios.

Em 2004 na elaboração do Plano de Carreira do Magistério, surge o PDE com a reinvindicação de representantes do Sindicato dos Professores. Pretendia-se que este programa abarcasse princípios diferentes do que até então se tinha. O desafio era ultrapassar os modelos informativos, para criar um modelo reflexivo, no qual os docentes tivessem a oportunidade de refletir sobre seu trabalho, e de todo o contexto que o cerca, com tempo e recursos necessários.

Contudo, faz-se necessário frisar que embora o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/Pr, tenha uma conotação diferenciada dos programas realizados na gestão de 1995 a 2002, alguns critérios com relação ao financiamento, tempo de carreira para ingresso no programa, o pouco incentivo na divulgação das pesquisas realizadas, bem como o compromisso ético e político dos docentes que realizam a formação,

precisariam ser observados e problematizados, pois são eixos limitadores do potencial formativo do programa.

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo el rescate del contexto histórico de las políticas educativas para la formación continuada de los profesionales de la educación en el estado de Paraná en el período de 1999 a 2006. En este contexto, más específicamente a finales del año 2005, Programa de Desarrollo Educativo - PDE / PR. Este programa se refiere a un proceso de formación continuada, cuyos presupuestos están anclados en la valorización y el reconocimiento de los docentes; Las mejoras tanto en los procesos de enseñanza / aprendizaje, como en los procesos de toma de decisiones relativos a la gestión de la escuela y la formación, se integra con las instituciones de enseñanza superior (IES). Tales supuestos, se articulan a la concepción de profesor como profesional de enseñanza y no más, como técnico. En vista de ello, se vuelve inquietante y pertinente verificar, cuáles eran los propósitos de los programas de formación continuada, anteriores al PDE / PR? La metodología del ciclo de políticas (MAINARDES, 2006), para comprender el contexto de influencia de la creación del PDE / PR., Recurrimos a la revisión bibliográfica sobre el proceso de formulación de las políticas y las características y experiencias de formación continuada en el Gobierno Jaime Lerner (1999 a 2002) y en el Gobierno Roberto Requião (2003 a 2006). Se verificó que varios proyectos y propuestas formativas fueron desarrolladas, hasta la creación del PDE / PR. Sin embargo, la esencia del sesgo neoliberal imperaba, pues las acciones del Estado para la formación eran indicadas por la Secretaría Estatal de Educación, ya los docentes cabía apenas cumplir determinados itinerarios de estudios ya continuación, elaborar informes. Las propuestas priorizaban el sesgo de la sensibilización para desarrollar actividades técnicas e impulsar la eficiencia y eficacia del sistema, aumentando la productividad de los docentes y disminuyendo su capacidad intelectual y crítica. El surgimiento del PDE, a partir de la reinvindicación de representantes del Sindicato de los Profesores, se diferencia de los programas de formación continuada técnicos y funcionalistas que venían siendo realizados. El texto, en el cual, están los presupuestos conceptuales, la fundamentación político-pedagógica, el plano integrado de formación continua y la evaluación del aprendizaje del PDE / PR retrata una concepción de formación continuada, cuyo objetivo es valorar el conocimiento docente, las situaciones vivenciadas En el marco de su práctica, así como incentivar la enseñanza, la investigación y después de la intervención en la realidad escolar.

Palabras clave: Políticas Educativas; Formación continua; Desarrollo profesional.

SUMMARY

This study aimed to recover the historical context of educational policies for the continuing education of education professionals in the state of Paraná, from 1999 to 2006. It was in this context, more specifically at the end of 2005, that the Educational Development Program - PDE / PR. This program refers to a process of continuous formation, whose presuppositions are anchored in the appreciation and recognition of teachers; Improvements in both teaching / learning processes and decision-making processes related to school management, and training is integrated with Higher Education Institutions (HEIs). Such assumptions, are articulated to the conception of teacher as a teaching professional and no longer, as a technician. In view of this, it is disturbing and pertinent to verify, what were the purposes of the continuing education programs, prior to the PDE / PR? Considering the methodology of the policy cycle (MAINARDES, 2006), in order to understand the context of influence of the creation of the PDE / PR, we used the literature review on the policy formulation process and the characteristics and experiences of continuing education in the Jaime Lerner Government (1999 to 2002) and in the Roberto Requião Government (2003 to 2006). It was verified that several projects and training proposals were developed, until the creation of the PDE / PR. However, the essence of the neoliberal bias prevailed, since the actions of the State for formation were indicated by the State Secretary of Education, and the teachers had only to fulfill certain study routes and then to prepare reports. The proposals prioritized the awareness bias to develop technical activities and boost the efficiency and effectiveness of the system, increasing teachers' productivity and reducing their intellectual and critical capacity. The emergence of the PDE, from the claim of representatives of the Teachers' Union, differs from the ongoing technical and functional training programs that were being carried out. The text, in which are the conceptual assumptions, the political-pedagogical foundation, the integrated plan of continuous training and the evaluation of the learning of the PDE / PR portrays a conception of continuous formation, whose objective is to value the teacher knowledge, the situations experienced In the scope of their practice, as well as to encourage teaching, research and after intervention in school reality.

Keywords: Educational Policies; Continuing education; Professional development.

REFERÊNCIAS

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Formação continuada para intelectuais orgânicos. In: BITTENCOURT Agueda Bernadete, FERREIRA, Naura Syria Carapeto

(Orgs.). **Formação humana e gestão da educação:** a arte de pensar ameaçada. São Paulo: Cortez, 2008.

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

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

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

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

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

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

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

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

NADAL, Beatriz G. Gestão e formação contínua: práticas articuladas da gestão escolar. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa,PR, v. 3, n. 3, p. 15-28, nov. 2007.

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

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

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

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

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

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 4341/2007.** Normatiza a operacionalização do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, na Rede Pública Estadual de Ensino. Disponível em: <http://www.esedh. pr.gov.br/arquivos/File/SECRETARIA_DE_ESTADO_DA_EDUCACAO_ RESOLUCAO_1670_2009.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

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

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

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

SAPELLI, Marlene L. S. **Políticas educacionais do governo Lerner no Paraná (1995-2002).** Cascavel,PR: Gráfica Igol, 2003.

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

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

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

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

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