A FORMAÇÃO CONTINUADA DO GESTOR ESCOLAR NO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE/PR.

Rayane Regina Scheidt Gasparelo

Marisa Schneckenberg

Elisângela Chlebovski Martins

Grupo de Trabalho – Formação de Professores
Agência Financiadora: CAPES

Resumo

A presente pesquisa[1] teve como objetivo analisar o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR, seu desenvolvimento, implementação e possível contribuição na formação contínua dos gestores das instituições estaduais de ensino. Utilizou-se como referencial teórico-metodológico, a abordagem do ciclo de políticas (Mainardes, 2006; Mainardes e Gandin, 2013; Tello, 2012); a contribuição de autores que discutem as concepções de formação continuada (Imbérnon, 2009; Vaillant e Marcelo, 2012; Nóvoa, 1995;), bem como autores na área de gestão escolar (Paro, 2011; Ferreira, 2013; Souza, 2003). A pesquisa abarca o estudo dos antecedentes históricos, políticos e ideológicos no contexto dos governos Jaime Lerner e Roberto Requião, bem como as experiências de formação contínua e gestão daquela época; análise do texto oficial que organiza o PDE, denominado Documento Síntese (PARANÁ, 2014); e por fim a investigação do contexto da prática por meio de entrevista com os coordenadores do programa no âmbito da Unicentro/I; no Núcleo Regional de Educação de Irati/PR, e quatro Professores PDE que realizaram a formação em gestão escolar no período de 2007 a 2012. As principais conclusões foram que em 2004 na elaboração do Plano de Carreira do Magistério, surge o PDE com a reinvindicação de representantes do Sindicato dos Professores. Pretendia-se que este programa abarcasse princípios diferentes do que até então se tinha. O desafio era ultrapassar os modelos informativos, para criar um modelo reflexivo, no qual os docentes tivessem a oportunidade de refletir sobre seu trabalho e de todo o contexto que o cerca; o texto, no qual, estão os pressupostos conceituais, a fundamentação político-pedagógica, o plano integrado de formação contínua e a avaliação da aprendizagem no Programa retrata uma concepção de formação continuada, cujo objetivo é valorizar o conhecimento docente, as situações vivenciadas no âmbito da sua prática, bem como incentivar o ensino, a pesquisa e após a intervenção na realidade escolar; a proposta destaca ainda que a profissionalidade docente, desenvolve-se e precisa ser compreendida dentro de um contexto marcado pelas contradições dos sistemas político, econômico, social e cultural, frente ao desenvolvimento das forças produtivas, percebendo limites e suas possibilidades na formação dos sujeitos; no que tange a percepção dos participantes desta pesquisa, compreendemos que a concepção que os mesmos têm sobre a formação é coerente com os pressupostos conceituais do programa e quanto a formação continuada dos gestores, os relatos demonstraram satisfação com o programa e possibilidade de pensar a gestão da escola numa perspectiva dialógica e democrática.

[1] Este texto é parte de Dissertação de Mestrado em Educação, defendida em Março de 2016,

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais. Programa de desenvolvimento educacional. Desenvolvimento profissional dos gestores.

Introdução

Aproximadamente 75 anos após o início das discussões sobre a educação escolar brasileira[2], a tônica sobre a formação docente ainda é de extrema relevância, visto que a construção de uma escola mais democrática, de qualidade social e em prol da cidadania move-se pela natureza e qualidade[3] do quotidiano educativo na sala de aula e na escola.

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

[2] A formação docente tem sido objeto de estudo desde os anos de 1940. Andaló (1995) revela esse dado destacando que as questões relativas à educação começaram a ser problematizadas a partir do Decreto-Lei n. 580, de 30 de julho de 1938 (BRASIL, 1938), com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

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

capacidades, habilidades, emoções e atitudes de cada professor e da equipe coletivamente estão incutidos valores e conceitos que precisam ser questionados e desvelados permanentemente.

No âmbito das políticas educacionais encontramos o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), realizado no estado do Paraná, para os docentes da rede pública estadual. Tal programa foi instituído em 2005, com o Decreto n. 4.482 (PARANÁ, 2005), normatizado sua operacionalização com a Resolução n. 4.341/2007 (PARANÁ, 2007), e regulamentado em 2010 pela Lei complementar n. 130 (PARANÁ, 2010). No entanto, a proposta para implantação deste ocorreu desde 2004 na elaboração do Plano de Carreira do Magistério, Lei Complementar n. 103/04 (PARANÁ, 2004).

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

Assim, buscamos analisar[4] o Programa de Desenvolvimento Educacional, seu desenvolvimento, implementação e contribuições na formação contínua dos gestores das instituições estaduais de ensino. A delimitação para o âmbito da gestão escolar, ocorreu considerando que os profissionais que atuam nesta área são responsáveis de acordo com Vieira (2007); Azevedo (2011), Paro (2011) e Ferreira (2013) por planejar e coordenar o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição. Portanto a qualidade social do trabalho educativo perpassa pelos processos de gestão da escola.

Metodologia

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

[4] Neste texto, a análise apresentada está sucinta, respeitando o número de caracteres sugerido pelo Evento.

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

Dessa forma, relacionar o ciclo de políticas ao objeto de estudo, concebemos o contexto de influência com as características e experiências de formação continuada no Governo Jaime Lerner (1999 a 2002) e no Governo Roberto Requião (2003 a 2006); o contexto da produção de texto, a implementação do programa de 2004 a 2010 considerando as leis, decretos, resoluções e o Documento Síntese (PARANÁ, 2014) que apresenta os pressupostos conceituais do Programa. Já o contexto da prática, Mainardes (2006) destaca que envolve a imersão do pesquisador nas instituições ou espaços onde a política é desenvolvida[5], coletando dados com a técnica mais condizente para os objetivos do estudo. Neste estudo, consideramos: uma Professora Coordenadora na Unicentro-Irati, uma representante no Núcleo Regional de Irati, e quatro professoras PDE que realizaram seus trabalhos na área da gestão escolar (no período escolhido). Estes foram entrevistados.

Desenvolvimento e Discussões

O Contexto de Influência: características e experiências de formação continuada no governo Jaime Lerner (1999 – 2002) e do governo Roberto Requião (2003 – 2006).

A política educacional no Estado do Paraná, conforme Tavares (2004), na década de 90, volta-se para os processos de gestão enquanto coordenação institucional do trabalho realizado nas escolas e no sistema. A gestão ocupando o papel central, em âmbito local, vários pontos foram abarcados nas propostas à reforma educacional, como: participação do pais na gestão escolar; eficiência interna para aplicação dos recursos disponíveis; sistemas gerenciais

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

e informatizados para a tomada de decisões da SEED, NREs e direções escolares; gestão descentralizada; uso crescente de novas tecnologias, enfim, uma série de medidas com ênfase na obtenção de resultados (produtividade).

O discurso constituído sustentava que as escolas com problemas (evasão, repetência, violência) seriam aquelas mal gerenciadas, conforme Sapelli (2003). 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.

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).

Tavares (2004) e Sapelli (2003) apontam as atividades[6] 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 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).

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,

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

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).

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. As propostas restringiam-se à cursos de curta duração, sem aprofundamento teórico, controlado, fragmentado, aligeirado e acrítico.

Nessa configuração ficava visível os princípios neoliberais 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).

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

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

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[7]. 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.

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

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).

O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/Pr), Arco-Verde (2008) frisa que foi um programa idealizado pela SEED a partir de reuniões conjuntas entre gestores públicos e representantes do Sindicato dos Professores na elaboração do Plano de Carreira do Magistério, que foi instituído pela Lei Complementar n. 103, de 15 de março de 2004

[7] 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.

(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[8] 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.

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

Diante deste contexto,

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

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

---

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

partir da dimensão política da formação e atuação dos professores comprometidos com a formação de sujeitos críticos.

O contexto da produção dos textos diretamente relacionados ao PDE/PR

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

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

Destaca-se a seguinte concepção na proposta governamental:

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

Para tanto,

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

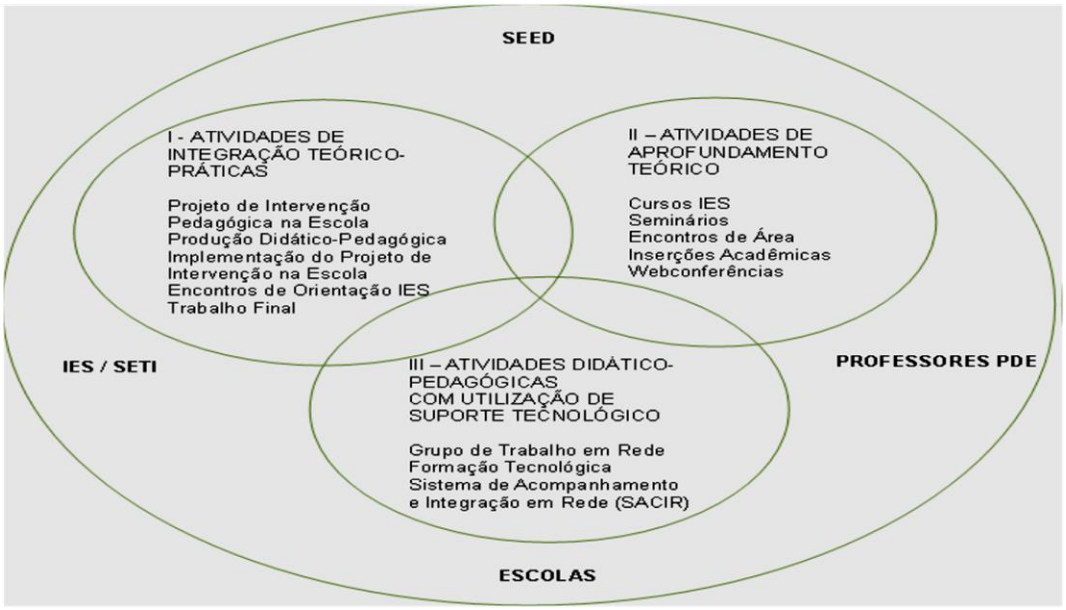
E ainda segundo o mesmo documento:

> Reiteramos que essa proposta de formação continuada visa ofertar ao Professor PDE, através do retorno às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial,

> condições de atualização aprofundamento de seus conhecimentos teórico-práticos, permitindo a reflexão teórica sobre a prática para possibilitar mudanças na escola. (PARANÁ, 2007).

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

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



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

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

Assim, diante desse esboço 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.

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)

O contexto da prática: a percepção e possível contribuição do PDE/PR para a formação na área da gestão escolar

A partir de entrevistas semiestruturadas, que se desenrolam a partir de um roteiro base (não aplicado rigidamente), os dados foram coletados e transcritos para interpretação. As respostas foram analisadas elencando elementos importantes para compreendermos como ocorreu a formação na área da gestão escolar.

Nas respostas observamos, que os participantes compreendem o Programa como um momento com condições favoráveis à avaliação do seu desempenho profissional e contínuo (re)pensar da profissionalidade[9] docente, desde que se compreenda previamente a dimensão política do trabalho docente. Os participantes enfatizaram o compromisso docente para com a educação e os alunos, pois as condições de recurso e tempo oferecidas pelo programa para estudo, parecem estar sendo banalizadas e compreendidas como momento de 'descanso' por muitos docentes.

Sobre os conhecimentos na área de gestão escolar, as respostas foram muito parecidas. As Professoras PDE mencionaram que estudavam nos encontros de área sobre as políticas da gestão, instâncias colegiadas e outras questões que envolvesse a dimensão pedagógica da gestão escolar, e que muito significativo foi, quando os mesmos realizaram a pesquisa a partir do projeto que adentraram no programa.

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

> "Nós estudamos muito no PDE sobre a gestão escolar democrática com a participação de todos, para mim isso foi legal... ênfase na parte pedagógica. A parte

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

> administrativa tivemos também, mas não foi tão enfatizado quanto da gestão da área pedagógica sabe? Mas, nós tivemos sim muitos momentos assim, muitas teorias, muito debate nessa questão da gestão escolar democrática...na área de gestão mesmo...” (PROFESSORA PDE B).

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

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

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

Apoiando-se ainda em Paro (2011), acreditamos que as medidas empreendidas com a finalidade de promover a distribuição do poder entre os dirigentes, professores, pais, funcionários e facilitar a participação de todos os envolvidos nas tomadas de decisões relativas ao exercício e finalidades das atribuições da escola, podem ser mecanismos para impulsionar o diretor atender não apenas os interesses do Estado, mas os interesses da escola e reivindicar mais e melhor educação.

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

Percebemos ainda, que os professores reconhecem o desafio de ser gestor, visto que as condições em que ocorre seu exercício são difíceis. Além dos problemas sociais, as instituições de ensino carecem de funcionários suficientes e preparados, materiais e recursos para escola poder funcionar a contento; assume responsabilidade com alunos faltosos, violentos, sem estímulo familiar e do grupo de colegas, professores sem responsabilidades

com o ensino; prepara-se para as cúpulas da secretaria de educação e diretorias de ensino, enfim, são muitos os desafios do gestor escolar diante da realidade educativa brasileira, mas que as transformações objetivas que almejamos para as instituições educativas dependem de um política púbica de estado que seja permanente, não apenas pontual, localizada e passageira, mas depende também do olhar do professor, da sua consciência e do seu trabalho, pois sem uma mudança na própria concepção da profissão que está ligada à própria função da escola poucas possibilidades de mudanças deverão acontecer.

Resultados

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

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

Diante desse caminho e à luz de diversos autores, concluímos que em 2003, quando iniciou a gestão do Governador Roberto Requião, as políticas educacionais, com ênfase na formação continuada dos docentes, pautavam-se em pressupostos mais abrangentes e a favor do retorno do Estado responsabilizando-se do seu papel na organização, implementação e manutenção de ações para que, de fato, as escolas públicas, por meio dos seus agentes, contribuíssem com a formação de cidadãos participantes e críticos na sociedade em que vivem; vários projetos e propostas formativas foram desenvolvidas. Contudo, a essência do viés neoliberal permanecia, pois as ações do Estado para formação eram indicadas pela SEED, e aos docentes cabia apenas cumprir determinados roteiros de estudos e a seguir elaborar relatórios.

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

O texto, no qual, estão os pressupostos conceituais, a fundamentação político-pedagógica, o plano integrado de formação contínua e a avaliação da aprendizagem no Programa retrata uma concepção de formação continuada, cujo objetivo é valorizar o conhecimento docente, as situações vivenciadas no âmbito da sua prática, bem como incentivar o ensino, a pesquisa e após a intervenção na realidade escolar.

A proposta destaca ainda que a profissionalidade docente, ou seja, os conhecimentos e as práticas necessárias para o exercício profissional enquanto prática social, desenvolve-se e precisa ser compreendida dentro de um contexto marcado pelas contradições dos sistemas político, econômico, social e cultural, frente ao desenvolvimento das forças produtivas, percebendo os limites e suas possibilidades na formação dos sujeitos.

No que tange a percepção dos participantes desta pesquisa, compreendemos que a concepção que os mesmos têm sobre a formação é coerente com os pressupostos conceituais do programa, propiciando o desenvolvimento profissional docente, e quanto a formação continuada dos gestores, os relatos demonstraram que a formação é imensamente significativa e possibilita pensar a gestão da escola numa perspectiva mais dialógica e democrática.

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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 continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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.

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

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/a15d33ad30fc460d 83256fcd005e873d?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.

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

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

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