

O PDE E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DO PARANÁ

Luis Fernando Lopes

Gisele Do Rocio Cordeiro

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar, a partir do referencial teórico marxista as políticas de formação continuada a distância de professores no Estado do Paraná, procurando evidenciar seus fundamentos. Assim, a partir das categorias de análise propostas (ontologia, gnosiologia/epistemologia e as dimensões ético-política e pedagógica), a questão principal que norteou a realização desta pesquisa foi: que princípios, ontológicos, epistemológicos, ético-políticos e pedagógicos fundamentam as políticas de formação continuada a distância de professores no Estado do Paraná? Para tanto, foram analisados o documento Educação a Distância da SEED/PR (2010) e o Documento Síntese do Programa de Desenvolvimento Educacional, PDE (2007). Os resultados apontam que não obstante a solidez dos argumentos adotados e as ressalvas expressas, principalmente com relação à teoria do capital humano, transparece nos documentos certo ecletismo epistemológico, expresso principalmente pelos autores citados e a forma como são comentados.

Palavras-chave: Programa de Desenvolvimento Educacional; Formação continuada de professores; Formação de professores no Paraná.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é analisar, a partir do referencial teórico marxista as políticas de formação continuada a distância de professores no Estado do Paraná, procurando evidenciar seus fundamentos. Assim, a partir das categorias de análise propostas (ontologia, gnosiologia/epistemologia e as dimensões ético-política e pedagógica), a questão principal que norteou a realização desta pesquisa foi: que princípios, ontológicos, epistemológicos, ético-políticos e pedagógicos fundamentam as políticas de formação continuada a distância de professores no Estado do Paraná? Para tanto, foram analisados o documento Educação a Distância da SEED/PR (2010) e o Documento Síntese do Programa de Desenvolvimento Educacional, PDE (2007).

Os resultados apontaram a relevância das políticas estudadas e que há contradições entre o que propõem os documentos analisados e as práticas concretizadas no programa. Constatamos que as políticas de formação continuada de professores no Paraná estão inseridas em um contexto muito complexo, marcado por contradições e luta de classes nas quais as

iniciativas para a expansão da formação continuada a distância de professores extrapolam o âmbito estadual e federal, estando orientadas por políticas propostas por organismos mundiais. Na realidade brasileira essas recomendações para o setor educacional mostram-se sendo rigorosamente cumpridas, pois temos políticas que promovem; formação de maior número de professores em menor tempo, ampliação da formação com uma redução enorme de custos e a transferência aos professores do ônus da sua formação.

Considerando que, entre as políticas públicas de formação continuada de professores do Estado do Paraná, o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) é o que mais e destaca, pela sua abrangência e envolvimento com todos os departamentos da SEED/PR, analisa-se neste artigo a partir das cinco categorias já citadas anteriormente, o documento síntese do PDE, versão 2007, intitulado: “Uma nova política de formação continuada e valorização dos professores da Educação Básica da rede pública estadual”.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Esta pesquisa teve como referencial teórico-metodológico a perspectiva do materialismo histórico. Perspectiva esta, que “possibilita entender a realidade social como constructos históricos que se referem a como o homem produz o que necessita para viver” (PEREIRA, 2003, p. 141).

Partimos do pressuposto que tal perspectiva permite captar a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações (GAMBOA, 2007, p. 34). Em outras palavras, captar o movimento histórico e se neste há tensões por conta dos projetos históricos. Esse referencial teórico metodológico orienta-se por uma concepção de que os homens são históricos, de modo que tudo o que produzem, incluindo a EaD, também não escapa a essa premissa. Assim, toda a pesquisa que se coloque nessa perspectiva não poderá negligenciar a dimensão histórica.

Para o que nos propomos, convém salientar que a análise das políticas públicas de formação continuada de professores, bem como a pesquisa sobre a Educação a Distância na formação inicial e continuada de professores no Brasil, não pode prescindir de uma compreensão do processo histórico.

Nas últimas duas décadas, esse processo fez-se com a reforma do Estado. A finalidade foi o ajustamento ao modelo gerencialista neoliberal, iniciado em outros países nas décadas de 1970 e 1980.

Desde o final da década de 1970, o sistema capitalista vem enfrentando uma crise de acumulação. O fordismo e o keynesianismo mostravam-se incapazes de conter as contradições inerentes ao próprio sistema (HARVEY, 1996). Assim, a rigidez na produção passa a ceder espaço a um sistema de acumulação flexível, caracterizado principalmente pela inovação tecnológica, comercial e organizacional.

A década de 1980 no Brasil é um período marcado pela presença dos movimentos sociais em que merece destaque o movimento dos educadores. Nesta década se dá o processo de transição democrática que culmina na elaboração da Constituição de 1988. Trata-se de um contexto de grandes contradições, pois, enquanto nos países centrais do capitalismo os direitos já eram objeto de redução, no Brasil eles eram inscritos na Constituição (PEREIRA, 2010b).

Na década de 1990, com a ascensão de governos neoliberais, foram promovidas reformas educativas em diversos países, de acordo com recomendações elaboradas por organismos multilaterais como o Banco Mundial, UNESCO, CEPAL, entre outros. O Brasil não foi exceção no contexto dessas reformas que, segundo alguns analistas, são caracterizadas pelo neoconservadorismo (SAVIANI, 2008). Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 11) são muito claras as articulações entre as reformas implementadas nos anos de 1990, pelos governos brasileiros do período, e as recomendações dos organismos multilaterais. “Recomendações, aliás, repetidas, em uníssono e à exaustão”.

Mudanças significativas compõem o cenário educacional brasileiro, sobretudo, a partir da promulgação da LDBEN nº 9.394/96. Essas mudanças estão profundamente ligadas com a reestruturação produtiva, a divisão social do trabalho, a conciliação dos partidos, as lutas dos movimentos sociais da recomposição de forças para o governo do Brasil. O próprio processo de tramitação da LDBEN citada é um retrato dessa constatação.

A centralidade da educação é assim estrategicamente reafirmada em documentos oficiais e na definição de políticas governamentais, pois, diz-se que a reestruturação produtiva exige novas competências, cujo desenvolvimento demanda sempre níveis superiores de escolaridade. A educação torna-se processo para a vida inteira (long life education) e todo lugar se torna lugar de aprendizagem com vistas a adequar-se ao mercado de trabalho (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p. 12). Reafirma-se a importância do sistema de ensino, e ao mesmo tempo se exige um modelo novo, flexível, mais adequado, que evite desperdícios de recursos humanos e materiais. “O próprio saber se torna uma

mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são cada vez mais organizadas em bases competitivas” (HARVEY, 1989, p. 151).

A formação continuada, como geralmente se apresenta, é uma prática que já traz em si uma contradição, pois ao se reafirmar constantemente sua necessidade, ao mesmo tempo está se afirmando que a formação inicial não foi satisfatória e que o professor não é capaz de se atualizar autonomamente (GATTI, 2008). Mas não é justamente a autonomia uma das qualidades que a formação continuada, principalmente a realizada a distância objetiva desenvolver no professor? Por que isso não é alcançado na formação inicial? Afinal, o que é realmente uma formação integral do professor?

Nesta pesquisa, parte-se do pressuposto que uma formação integral precisa compreender algumas questões fundamentais, quais sejam: ontológica, gnosiológica/epistemológica, ético-política e pedagógica. Entre elas existe, pois, uma relação de mútua complementariedade. Em outras palavras, o professor que possui uma clareza na questão ontológica, ou seja, na sua identidade, no ser professor, também terá os outros fundamentos atendidos, já que de outra forma, uma carência na ontologia acarretará dificuldades gnosiológicas epistemológicas, pedagógicas, entre outras (PINTO, 1979).

É preciso esclarecer que, ao se falar de cada questão em particular, não se propõe uma divisão na formação do professor. Essa aparente divisão é apenas didática para facilitar a compreensão do que está sendo exposto.

Ao se refletir sobre a ontologia, já de início é possível perceber a complexidade da realidade tratada. O que é ser professor? O que ele faz, por que faz? Para quem? Todos esses questionamentos ajudam a construir a resposta para a primeira questão, ou seja, à pergunta pelo ser do professor.

Ser professor não é consequência de um dom natural, de uma vocação recebida do além, o sujeito faz-se professor, ele se forma para exercer o trabalho didático e isso o faz em situações concretas. Dito de outra maneira, não é a apreensão de certa quantidade de conhecimento, mesmo que relativamente grande, que garante a um sujeito que será um bom professor. O conhecimento é necessário, mas não determina somente ele a substância da profissão (PIMENTA, 2010).

Para lembrar Gramsci, “O homo sapiens não está separado do homo faber” (GRAMSCI, 2004, p. 53). O professor é aquele que professa, portanto, que ensina, e para essa

prática social precisa preparar-se. A profissão de professor não se resume apenas ao ensino, no entanto sem ele sua ontologia fica extremamente comprometida. É preciso ressaltar também que o ensino é um ato incompleto sem o aprendiz. Ele é uma prática social porque acontece nas relações concretas entre os indivíduos. O ensino é também dialético tanto pela necessidade de exigir o diálogo como pelo fato de que ensinando também se aprende, mas aprendendo também se ensina. Portanto, o ato de ensinar aponta para a constituição ontológica da profissão de professor (SAVIANI, 2006).

Ora, mas quem ensina sempre ensina algo e ensina de alguma maneira para alguém. Assim, é preciso falar da gnosiologia constituinte do ser professor. Uma formação gnosiológica implica ter domínio do que seja o conhecimento, se é possível ensiná-lo, saber como se conhece, o que é possível, enfim, questões que fazem parte do universo da gnosiologia. Novamente é preciso destacar que não é apenas acumulando conhecimento que se dará conta de formar o professor no horizonte gnosiológico. O ato de conhecer é histórico, assim todo conhecimento é um processo que acontece em um contexto concreto determinado e em determinadas condições (SAVIANI, 2006).

De acordo com Severino (2007) o conhecimento é o elemento específico fundamental na construção do destino da humanidade de onde decorre sua importância e a grande relevância da educação, já que sua legitimidade surge de sua vinculação íntima com o conhecimento.

Em outras palavras, uma formação gnosiológica necessária à possibilidade de explicitação dos fenômenos complexos e contraditórios, assim como as demais questões fundamentais aqui tratadas, requer condições concretas, sujeitos bem preparados, tempo, instrumentos, que são necessários para que possa ser realizada. A percepção da necessidade de formar-se permanentemente está muito ligada a uma formação gnosiológica apropriada.

No entanto, nenhuma das questões fundamentais aqui enfocadas constitui-se um atributo neutro ou isolado. Como já se mencionou, existe entre elas uma relação de imbricamento mútuo.

Nesse sentido, importa salientar a dimensão ético-política na formação do professor. Apesar de se tratar de um tema presente na história da humanidade, desde as primeiras civilizações de que temos informações, essa dimensão nem sempre recebe atenção merecida no processo de formação de professores. Por vezes a simples abordagem do tema já é

considerada superficialmente por alguns, como doutrinação ou uma obrigação a mais para o profissional docente.

A dimensão ético-política extrapola o âmbito da busca por leis ideais que garantam o consenso na sociedade. Não se trata apenas de alcançar o pensamento adequado sobre determinado objeto ou situação. A ética e a política se realizam em condições concretas, são produzidas junto com o ser humano e necessárias para sua existência. Por isso, a dimensão ético-política não pode ser vista como uma disciplina a mais no currículo da formação docente, uma vez que está presente em todas as relações humanas.

O professor é um formador e seu trabalho se realiza em um contexto de relação social ético-político (SAVIANI, 2006).

Para Severino (2007), é a própria dignidade humana que fundamenta esse compromisso ético-político da educação e exige que se garanta aos seres humanos o compartilhar dos bens naturais, sociais e culturais. Se este é um compromisso da educação, então é um compromisso de todas as instituições e de todos os sujeitos nela envolvidos.

A dimensão ético-política é constitutiva dos indivíduos enquanto produção desses próprios indivíduos em condições históricas concretas. A ausência ou carência de uma formação ético-política tem como consequência direta a desumanização, uma vez que conduz a desconsideração das bases axiológicas que norteiam as relações sociais (SAVIANI, 2006).

Outra questão fundamental na formação docente é a epistemológica e implica a consideração do que seja o conhecimento científico, ou que elementos são considerados para que o conhecimento receba tal adjetivo. Já de início é possível perceber que não há neutralidade na ciência como pretendem alguns. A constatação do que seja ou não conhecimento científico passa pela compreensão do que é a ciência. Ora, também a ciência, a construção do conhecimento científico, realiza-se em condições concretas, há necessidades, decisões, consequências, enfim, a ciência não é neutra porque não se faz por si, há sempre um quem realizador que não é necessariamente um indivíduo (PINTO, 1979).

Essas considerações fazem perceber a importância da formação epistemológica do professor. O professor trabalha com o conhecimento, com o seu ensino e nunca se trata apenas do que, mas do quem, do como, para que e para quem o conhecimento é produzido e em que condições. Estar despreparado epistemologicamente é negar a identidade do próprio trabalho. Para Severino (2007, p. 25) a atividade de ensinar e aprender, ou seja, educar está

intimamente vinculada a esse processo de construção do conhecimento, pois “ensinar e aprender significa conhecer; e conhecer por sua vez significa construir o objeto; mas construir o objeto significa pesquisar”.

Por fim, é preciso comentar sobre a dimensão pedagógica como elemento fundamental na formação docente. Aqui o ensino é uma prática social importantíssima para que se possa desenvolver uma abordagem adequada. A dimensão pedagógica não se esgota no ensino, mas sem ele sua constituição e principalmente sua caracterização específica seria muito complicada. O ato de ensinar é característico do trabalho do professor, portanto é inconcebível que um docente não seja preparado para tal. Mas a maneira como se compreende o ensino e, sobretudo, a forma concreta como ele se realiza são determinantes na efetivação da dimensão pedagógica do ser docente (SAVIANI, 2006).

Assim, é preciso destacar aqui a necessidade e a importância da pesquisa no processo de ensino e aprendizagem, ainda mais quando se faz referência à formação de professores. “Ela é mediação necessária e eficaz para o processo de ensino e aprendizagem. Só se aprende e só se ensina pela efetiva prática da pesquisa” (SEVERINO, 2007, p. 26).

Nessa perspectiva vale ressaltar que uma formação continuada em que esteja ausente a prática de pesquisa é em seu todo questionável. Assim como a Educação Superior, a formação continuada precisa ter na pesquisa o ponto básico de apoio e sustentação, sob pena de criar um círculo vicioso que nada mais promova do que a semiformação ou o repisar de práticas já muito desgastadas (SEVERINO, 2007).

O enfoque dessas questões fundamentais faz perceber que uma formação pertinente de professores exige condições, infraestrutura, preparação, compromisso ético-político e não pode ser reduzida simplesmente a uma instrumentalização técnica realizada de forma rápida e em locais impróprios (GATTI, 2008), (GATTI, 2009), (PEREIRA, 2010).

Por isso, importa reafirmar aqui a necessidade de a formação de professores realizar-se na Universidade onde se articulam efetivamente ensino, pesquisa e extensão, mas, como salienta Severino (2007, p. 24) “a partir da pesquisa: ou seja: só se aprende, só se ensina, pesquisando; só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nascerem e se nutrirem da pesquisa”.

As considerações aqui apresentadas constituem, pois, uma base teórica para análise das políticas de formação continuada a distância de professores no Estado do Paraná, que é o objetivo da presente pesquisa.

E com o objetivo de trazer mais elementos que sustentem nossas análises sobre as políticas de formação continuada a distância de professores, e a busca de seus fundamentos, ontológicos, gnosiológicos/epistemológicos, ético-políticos e pedagógicos,

3 O PDE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARANÁ

Idealizado durante a elaboração do Plano de Carreira do Magistério em 2004, (Lei complementar nº103/2004)¹, a partir da concordância entre os gestores da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) e os representantes do Sindicato dos Professores Estaduais do Paraná, o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), do Estado do Paraná, concretizou-se no ano de 2007 para produzir progressões na carreira e melhoria na qualidade da educação oferecida nas escolas públicas do Paraná.

O programa constitui-se como um conjunto de atividades organicamente articuladas, definidas a partir das necessidades da Educação Básica, e que busca no Ensino Superior a contribuição solidária e compatível como nível de qualidade que se deseja para a Educação Pública paranaense (PARANÁ, 2007).

A partir do ano de 2007 se deu a implantação do Programa, desenvolvido pela SEED em cooperação com as Universidades Públicas Estaduais e Federais do Paraná e a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. O objetivo desse programa é o aperfeiçoamento permanente e a qualificação sistemática dos professores da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná, buscando melhorar o processo ensino aprendizagem nas escolas públicas do Estado (PARANÁ, 2005).

¹ Diversamente do PDE Nacional, o PDE Paraná prioriza a formação presencial. No entanto, o Programa paranaense conta com um sistema informatizado, denominado Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede (SACIR), construído a partir do Ambiente Pedagógico Colaborativo (APC). O APC já é utilizado na rede pública estadual para a elaboração e disseminação de conteúdos curriculares pelos professores. Também é preciso mencionar os Grupos de Trabalho em Rede (GTR), que é uma atividade realizada totalmente a distância e que está integrada ao PDE. Conforme o Art. 20: Fica instituído, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), destinado ao professor com objetivo de aprimorar a qualidade da Educação Básica da Rede Pública Estadual, de acordo com as necessidades educacionais e socioculturais da Comunidade Escolar (PARANÁ, 2004).

Conforme o art. 2º do Decreto nº 4482 de 14 de março de 2005),² que implantou o Programa de Desenvolvimento Educacional, o programa foi estruturado para “oferecer ao professor qualificação profissional diferenciada que complemente sua formação, considerando titulação acadêmica, didático-pedagógica e científica, com a valorização da sua experiência profissional”.

De acordo com a Introdução do Documento Síntese de 2007 o Programa assumiu os seguintes pressupostos como princípios orientadores:

- a) reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem;
- b) organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes na Educação Básica;
- c) superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua;
- d) organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de Ensino Superior;
- e) criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber. (PARANÁ, 2007, p. 12-13).

Os pressupostos elencados demonstram que a formação continuada é tomada como um elemento necessário para melhorar a qualidade da educação pública oferecida nas escolas do Estado. Para tanto, a organização desse programa de formação continuada deve atender a dois requisitos fundamentais, quais sejam, contemplar as necessidades reais dos problemas enfrentados na Educação Básica e estar integrado com as Instituições de Ensino Superior.

O professor que ingressa no PDE é afastado de suas atividades de docência por um período de dois anos, sendo 100% no primeiro ano e 25% no segundo. Nesse período, o professor PDE retorna à Universidade para realizar um aprofundamento teórico em sua área de formação inicial.

O PDE propõe uma formação cujo ponto de partida é a realidade escolar. O professor que participa do programa deve refletir de forma sistematizada e coletiva sobre as necessidades reais da escola pública e desenvolver projetos para intervir nessa realidade.

Esse novo modelo de Formação Continuada visa proporcionar ao professor PDE o retorno às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial. Este será realizado, de forma presencial, nas Universidades Públicas do Estado do Paraná, e, de forma semipresencial, em permanente contato do professor PDE com os demais professores da rede pública estadual de ensino, apoiados com os suportes tecnológicos necessários ao desenvolvimento da atividade colaborativa. (PARANÁ, 2007, p. 13).

² Conforme o decreto no seu Art. 2º: “Poderá ingressar no PDE o professor integrante do Quadro Próprio do Magistério da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná – QPM que estiver em exercício no nível II, classe, 11, da carreira de Professor”.

Essa interação expressa na citação anterior é conceituada como “Formação Continuada em Rede”, entendendo essa rede como o movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores da rede estadual de ensino, estabelecendo um processo de formação continuada construída socialmente.

Propondo a reversão de um quadro, em que os programas de formação continuada se desenvolvem por meio de políticas e ações isoladas, que consideram que os professores estão sempre nos mesmos patamares de formação e experiência profissional, o PDE prevê o retorno dos professores às atividades acadêmicas.

Dessa forma, o professor PDE iniciará suas atividades nesse novo processo de formação continuada elaborando um Plano de Trabalho em conjunto com o professor Orientador das IES. O Plano de Trabalho constitui uma proposta de intervenção na realidade escolar, a ser estruturada a partir de três grandes eixos: a proposta de estudo, a elaboração de material (is) didático(s) e a coordenação de Grupo(s) de Trabalho em Rede (PARANÁ, 2007, p. 14)

Ciente da necessidade de proporcionar condições para que essas propostas se concretizem, o documento-síntese do PDE 2007 atesta que a implementação de um novo modelo de formação continuada requer mudanças na cultura das instituições e no modo de pensar as estruturas de formação, o que não ocorre por decreto ou pela utilização de mecanismos meramente burocráticos. O que se busca, então, de acordo com a SEED/PR é a ação solidária e colaborativa visando proporcionar condições para que o programa se concretize.

Nesse sentido é fundamental a afirmação presente no documento de que “serão asseguradas aos participantes do PDE a infraestrutura, as ferramentas tecnológicas e principalmente, o afastamento remunerado de suas atividades regulares, necessário para o bom aproveitamento no PDE” (PARANÁ, 2007, p. 14).

A partir dessa breve exposição do programa, podemos agora concentrar atenção nas categorias propostas para análise.

Com relação à ontologia, um dos pressupostos assumidos pelo PDE é o reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem, ou seja, a compreensão dos profissionais da educação como “sujeitos epistêmicos”. Assim, o professor é considerado como um sujeito que aprende e ensina na

relação com o mundo e com os outros homens, “portanto, em um processo de formação continuada construída socialmente” (PARANÁ, 2007, p. 13).

O professor é entendido como sujeito epistêmico, ou seja, um ser que está para o conhecimento como o conhecimento está para ele como meio de compreensão e intervenção da realidade em que está inserido.

Dessa maneira, no que diz respeito à gnosiologia/epistemologia, é preciso destacar que “a concepção de conhecimento proposta pelo PDE se norteia pelo princípio ontológico do trabalho, e, portanto, tem como preocupação básica a análise da realidade dessa categoria na sociedade capitalista e nas escolas” (PARANÁ, 2007, p. 17).

Essa concepção de conhecimento respalda-se em alguns elementos fundamentais que são descritos no documento que podem ser sintetizados nos seguintes pontos:

- a) conhecimento, produzido historicamente pelos homens;
- b) as verdades devem ser tomadas enquanto produções históricas, o que assegura a negação de qualquer dogmatismo;
- c) a superficialidade expositiva deve ser questionada e evitada, assim como as meras esquematizações;
- d) as tensões entre os polos opostos devem ser reconhecidas como inerente às práticas sociais sendo necessário acautelar-se com a racionalidade técnica e propostas pós-modernas de educação, pautadas por concepções pragmatistas e utilitaristas do conhecimento (PARANÁ, 2007).

A partir da análise desses pontos elencados, é possível dizer que o Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná pauta-se em uma concepção materialista histórica e dialética do conhecimento que reafirma a importância da relação homem, trabalho e sociedade. Tal concepção apoia-se na compreensão de Lukács (1978), para quem a história dos homens é a história do conhecimento e de como eles se apropriaram socialmente dos recursos da natureza para sua sobrevivência, sempre pelo trabalho, o que faz dessa categoria mediação ontológica e histórica na produção do conhecimento.

Já no que diz respeito à dimensão ético-política o Documento síntese do PDE estabelece alguns princípios político-educacionais como parâmetros básicos, fundamentados nos seguintes eixos norteadores:

- a) compromisso com a diminuição das desigualdades sociais;
- b) articulação das propostas educacionais com o desenvolvimento econômico, social, político e cultural da sociedade;
- c) defesa da Educação Básica e da escola pública, gratuita de qualidade, como direito fundamental do cidadão;
- d) articulação de todos os níveis e modalidades de ensino;
- e) compreensão dos profissionais da educação como sujeitos epistêmicos;
- f) estímulo ao acesso, à permanência e ao sucesso de todos os alunos na escola;
- g) valorização do professor e dos demais profissionais da educação;
- h) promoção do trabalho coletivo e da gestão democrática em todos os níveis institucionais;
- i) atendimento e respeito à diversidade cultural (PARANÁ, 2007, p. 15).

Pela exposição desses parâmetros básicos nota-se, conforme expresso no documento, que o PDE assume como referência os princípios pedagógicos da SEED/PR, explicitados nas Diretrizes Curriculares para Educação Básica.³ Assim, o que se busca é oferecer uma formação continuada que promova a emancipação e a verdadeira prática da cidadania, em que o sujeito não é considerado como um simples participante de um seguimento, mas como “sujeito capaz de pensar a sua própria formação e participar ativa e criticamente de um projeto social de interesse coletivo” (PARANÁ, 2007, p. 16).

No tocante à dimensão pedagógica que completa nossa análise, conforme explicitado no documento síntese, “entende-se que a proposta de Formação Continuada do PDE caracteriza-se por princípios inovadores da formação em serviço” (PARANÁ, 2007, p. 16).

Assim, o PDE objetiva levar o professor a reconhecer correntes pedagógicas, nas suas diversas abordagens, suas ênfases sobre o sujeito ou objeto, sobre a relação entre os componentes educativos e o mesmo sobre o relativismo da ciência.

³ Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica elaboradas pela SEED apontam para a seguinte direção: a) base disciplinar, com ênfase na relação entre os conteúdos científicos de referência e os saberes escolares das disciplinas que compõem a matriz curricular; b) a não adoção da concepção teórico-metodológica dos PCNs (que se fundamentam nos quatro pilares da UNESCO: aprender a aprender; aprender a ser; aprender a viver com; e aprender a fazer); e da pedagogia das competências. Promover a leitura, a escrita e a interpretação e a inserção crítica do jovem no mundo do trabalho são os grandes objetivos que determinam a existência da Educação Básica no Estado (PARANÁ, 2007, p. 15-16).

De acordo com o PDE, a formação do professor tem como base a socialização de saberes, pela sua inter-relação com o Ensino Superior, com os demais professores nos Grupos de Trabalho em Rede e, também, com os alunos em sala de aula.

A compreensão da ontologia, da gnosiologia/epistemologia, da dimensão ético-política e pedagógica ajuda a perceber que o PDE é uma política pública de formação continuada de professores marcada por conflitos, disputas, contradições, mas que de um modo geral procura proporcionar uma formação de qualidade para os professores.

Percebe-se que há coerência entre os aspectos analisados, mesmo que expressões como “formação em serviço” apontem a presença de pressupostos teórico-metodológicos divergentes da concepção que norteia o documento síntese do PDE no seu todo.

4 METODOLOGIA

Considerando os pressupostos delineados anteriormente, este estudo recorreu principalmente de uma análise documental. Utilizou-se como base o Documento síntese do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE 2007. Como já se salientou, adota-se nesta pesquisa o referencial teórico-metodológico do materialismo histórico dialético.

De acordo com Severino (2007), a tradição filosófica dialética vê a reciprocidade sujeito/objeto de modo eminente como uma interação social que vai se formando ao longo do tempo histórico.

Ali onde começa a história deve começar também a cadeia de pensamento, e o desenvolvimento anterior desta não será mais do que a imagem reflexa, em forma abstrata e teoricamente consequente, da trajetória histórica; uma imagem reflexa corrigida de acordo com as leis que fornece a própria trajetória histórica; e assim, cada fator pode ser estudado no ponto de desenvolvimento da sua plena maturidade, na sua forma clássica (ENGELS, s/d. p. 310 apud LOMBARDI, 2010, p. 66).

O conhecimento nessa perspectiva não pode ser entendido isoladamente em relação à prática política dos homens e, portanto, nunca é questão apenas de saber, mas também de poder. Prioriza-se, então, a práxis humana, a ação histórica e social norteadas por uma intencionalidade que lhe dá sentido. Logo, não se trata apenas de interpretar o mundo, mas de transformá-lo, conforme a décima primeira Tese a Feuerbach (MARX, 1982).

5 RESULTADOS E CONCLUSÕES

Como procuramos demonstrar, a formação continuada de professores e as políticas a ela relacionadas são produções históricas, marcadas por tensões e contradições. Investigá-las exige atenção ao movimento histórico e aos interesses de classe envolvidos, sob pena de produzir discursos legitimadores extremamente alienantes.

Sobretudo a partir da década de 1990, o Paraná cumpre a cartilha neoliberal, reduz investimentos no setor educacional, abre as portas para a iniciativa privada, e impõe as regras da otimização, da maximização de resultados, acompanhada da ideologia da ineficiência do Estado, conduzindo o professor a responsabilizar-se pelo seu próprio fracasso. Foi nesse processo marcado por contradições que a Educação a Distância começou a ter uma presença mais marcante nas ações da SEED/PR para a formação continuada de professores.

Entre as políticas propostas pela SEED/PR para a formação continuada de professores, analisamos nessa pesquisa o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) recorrendo a documentos.

Com relação à problemática levantada nessa pesquisa sobre que princípios ontológicos, gnosiológicos/epistemológicos, ético-políticos e pedagógicos orientam as políticas de formação continuada no Paraná, podemos dizer que, não obstante a solidez dos argumentos adotados e as ressalvas expressas com relação à teoria do capital humano, transparece nos documentos certo ecletismo epistemológico, expresso principalmente pelos autores citados e a forma como são comentados.

Conforme destacamos os princípios que regem o processo de formação continuada da SEED/PR são: caráter democrático, valorização profissional e atendimento à diversidade, e o que se busca é a melhoria da qualidade da educação pública, visando a transformação da realidade educacional.

E a EaD é promovida por políticas públicas, desenvolvimento de programas e projetos que procuram concretizar os ideais almejados.

Quanto ao PDE, que não é especificamente um programa de Educação a Distância, mas que também desenvolve atividades em EaD, sendo consideradas a ontologia, gnosiologia/epistemologia, e as dimensões ético-política e pedagógica, constatamos que se trata de uma política pública de formação continuada de professores marcada por conflitos, disputas, contradições, mas que de um modo geral procura proporcionar uma formação de qualidade para os professores.

O PDE é um programa desenvolvido com a intenção de superar o fosso entre a Educação Básica e a universidade, contando com a pesquisa e o estudo teórico para rever as práticas de ensino-aprendizagem.

No documento síntese do PDE (2007), verificamos em nossas análises que há coerência entre as dimensões analisadas, mesmo que expressões como “formação em serviço” apontem a presença de pressupostos teórico-metodológicos divergentes da concepção que norteia o documento no seu todo.

O documento-síntese do PDE apesar de ressaltar a importância de uma formação na qual o “sujeito seja capaz de pensar a sua própria formação e participar ativa e criticamente de um projeto social de interesse coletivo” (PARANÁ, 2007, p. 16), também afirma: “entende-se que a proposta de formação continuada do PDE caracteriza-se por princípios inovadores da formação em serviço” (PARANÁ, 2007, p. 16).

Notamos, então, a presença de elementos da pedagogia histórico-crítica e ao mesmo tempo da pedagogia das competências, das pedagogias do aprender a aprender.

Diante dos resultados alcançados, ressaltamos a necessidade da pesquisa, da formação crítica dos professores, do combate às ideologias que provocam a precarização e a desqualificação do trabalho docente. Ao mesmo tempo os resultados dessa pesquisa apontam que é preciso trabalhar pela garantia de direitos conquistados e pela criação de novas políticas que realmente tragam benefícios aos professores e melhoria real na qualidade da educação pública.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9.394/96.** Imprensa Oficial, DF, 1996.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos.** v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GAMBOA, S. A. **Epistemologia da pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** Chapecó: Argos, 2007.

GAMBOA, S.A. A dialética na pesquisa em educação: elementos do contexto. In: FAZENDA, I.(org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez 1989.

GATTI, B. A. A pesquisa em educação: pontuando algumas questões metodológicas. **Cadernos de Pesquisa,** n. 113, p. 65-81, 2001.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação,** v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

HARVEY. D. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Edições Loyola, 1996.

LOMBARDI, J. C. Questões teóricas e históricas sobre o trabalho didático. In: BRITO, S. H. A. de. et. al. **A organização do trabalho didático na história da educação.** Campinas: Autores Associados, 2010.

MARX, K. **Para crítica da economia política**. Introdução de: Jacob Gorender. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 4341/2007**. Disponível em: <www.esedh.pr.gov.br/arquivos/File/SECRETARIA_DE_ESTADO_DA_EDUCA CAO_RESOLUCAO_1670_2009.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 1670/2009**. Disponível em: <www.grhs.pr.gov.br/arquivos/File/concurso_de_remocao/2009/Res4442-2009gs.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 4442/2009**. Disponível em: <www.grhs.pr.gov.br/arquivos/File/concurso_de_remocao /2009/Res4442-2009gs.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Documento-síntese do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), 2007**. Disponível em: <www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/PDE%202010/documento%20sintese/documento_sintese.pdf>. Acesso em: 20 out. 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 933/2010**. Diário Oficial do Paraná, 30 abr. 2010, ed. n. 8211, p. 18-19.

PEREIRA, M. de F. R. Concepções teóricas da pesquisa em educação. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

PEREIRA, M. de F. R. **Formação de professores debate e prática necessários a uma educação emancipada**. Chapecó SC: Argos, 2010.

PIMENTA, S. G. e. ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, A. V. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1983.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Trabalho encomendado pelo GT – Trabalho e Educação, apresentado na **29ª Reunião da Anped**. Caxambu, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA.E. O; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.