

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR
SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO – PPG-SeD**

SÉRGIO CORRÊA DE MELO

**A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR
EGRESSO DO PDE/PR**

**CAMPO MOURÃO – PR
2016**

SÉRGIO CORRÊA DE MELO

**A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR
EGRESSO DO PDE/PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento-PPGSeD da Universidade Estadual do Paraná-UNESPAR, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Sociedade e Desenvolvimento.

Orientadora: Dra. Edcleia Aparecida Basso Didyk.

**CAMPO MOURÃO – PR
2016**

Ficha de identificação da obra elaborada pela Biblioteca
UNESPAR/Campus de Campo Mourão

M528r MELO, Sérgio Corrêa de
A Ressignificação da prática pedagógica do professor egresso do PDE/
PR/ Sérgio Corrêa de Melo. DIDYK, Edcleia A. Basso (Orient.). Campo
Mourão, 2016.
176f.

Tese (Dissertação Mestrado) – Universidade Estadual do Paraná. Programa
de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD).
– Área de Concentração: Sociedade e Desenvolvimento.

1. Formação de Professores. 2. Professor Egresso. 3. Prática Pedagógica. I.
MELO, Sérgio Corrêa de. II. DIDYK, Edcleia Aparecida Basso (Orient.).
III. UNESPAR/Campus Campo Mourão. IV. Título.

CDD 21.ed. 370.71

SÉRGIO CORRÊA DE MELO

**A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR
EGRESSO DO PDE/PR**

BANCA EXAMINADORA

Dra. Edcleia Aparecida Basso Didyk	UNESPAR, Campo Mourão.
Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi	UEM, Maringá.
Dra. Geiva Carolina Calsa	UEM, Maringá.
Dr. Marcos Clair Bovo	UNESPAR, Campo Mourão.
Dr. Maria Izabel Rodrigues Tognato	UNESPAR, Campo Mourão.

Data de Aprovação

___/___/___

DEDICATÓRIA

*À minha esposa, mulher amada, dona dos meus beijos;
Aos meus pais amados que me deram a melhor herança que eu poderia ter:
o acesso ao conhecimento.*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Doutora Edcleia Aparecida Basso Didyk, pela atenção, paciência, apoio e dedicação, por ter não somente me mostrado um caminho novo a seguir, mas trilhado este caminho comigo, entendendo minhas dificuldades e minha insegurança. Muito obrigado por não ter desistido de ser minha orientadora.

À minha esposa Solange Manzato Mello, pela compreensão nas minhas ausências, envolvido nas leituras e na pesquisa, e por sempre me motivar nas horas mais difíceis. Espero poder retribuir todo o amor e apoio recebidos nesta jornada.

Aos meus pais e irmãos, uma vez que, se não fossem por eles, não teria iniciado o ensino superior, e, muito menos, almejado fazer uma pós-graduação *stricto sensu*.

Ao Professor Doutorando Rogério Massarotto de Oliveira que, durante a minha participação no PDE/PR de 2013 na UEM, iniciou-me no caminho da pesquisa, incentivando-me a realizar uma pós-graduação *stricto sensu*. Muito obrigado, Rogerinho.

Aos professores da Rede Estadual de Educação que se propuseram a participar da pesquisa, meu muito obrigado.

Ao Ed Carlos da Silva, pelos conselhos e incentivo, por me orientar e alertar sobre o pano de fundo de uma pós-graduação *stricto sensu*.

Aos amigos, companheiros e padrinhos do H8: Deusdete Eustáquio; Éder Aguiar; Edson “China” Hirata; Marcos Goldoni; Renato Arruda; Ricardo Echelmeier e Nestor “Gringo” Fernandez “*in memoriam*”, pelo apoio, conselhos e pela alegria proporcionada em momentos primordiais durante a minha caminhada como pesquisador, mas, principalmente, na minha formação como ser humano.

*A incerteza nos acompanha
e a esperança nos impulsiona.
Edgar Morin (2003).*

RESUMO

MELO, Sérgio Corrêa de. **A resignificação da prática pedagógica do professor egresso do PDE/PR.** 176 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2016.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar, numa perspectiva interdisciplinar, ancorada em leituras, estudos e pesquisas advindo da Teoria da Complexidade, a percepção dos professores da Rede Estadual de Educação do Paraná, jurisdicionados ao Núcleo Regional de Educação de Campo Mourão, quanto às possíveis transformações na sua prática docente, após sua participação no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/PR), atendendo, assim, ao objetivo central do programa que é alcançar uma melhoria no processo de ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos. Os participantes principais da pesquisa foram 50 professores egressos do programa, que responderam um questionário semi-aberto, online, feito na plataforma Survey Monkey. Foram entrevistados também gestores e pedagogos que atuavam nas mesmas escolas de origem dos professores arrolados na pesquisa. A complexidade que envolve o tema, o contexto, os participantes da pesquisa e a necessidade de analisar o problema de modo holístico, evitando, assim, visões unilaterais, ou apontar apenas resultados numéricos e estatísticos, demandou a convivência entre diferentes paradigmas de pesquisa, em vigência na Ciência Contemporânea. Assim, a pesquisa interdisciplinar, de base quali-quantitativa, orientou o olhar do pesquisador que, ao interpretar os dados, buscou por fatores contextuais – internos e externos – pelas influências e pressões, todos emersos das vozes dos participantes da pesquisa e sustentados teoricamente por pesquisadores, estudiosos e educadores de diferentes áreas do conhecimento. Entre várias constatações, destacam-se: a) a percepção de trabalho docente apresentada pelos participantes é polissêmica, com sentidos plurais; b) a fonte principal que informa sua prática pedagógica são seus saberes experienciais, seguidos dos advindos do PDE/PR; c) os professores egressos ainda sentem dificuldades em lidar com alguns problemas oriundos de fatores internos e externos, tais como desinteresse, indisciplina, carga horária pequena de horas-atividade, que têm interferido de maneira significativa na resignificação da sua prática docente; d) a relação professor-PDE-prática pedagógica pode ser comparada a um rizoma. A pesquisa possibilitou ainda ao pesquisador um aprofundamento horizontal e holístico na área de formação de professores, com foco no PDE/PR, e uma definição particular de trabalho docente que se configura como um conjunto de saberes, experiências, modelos (des)construídos ao longo de carreira, vislumbrados ou não na sua prática pedagógica, e que constituem sua identidade, sua marca como profissionais da educação.

Palavras-chave: Formação de Professores, Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/PR), Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The overall research objective was to investigate, in an interdisciplinary perspective, under the light of some research and studies on Complexity Theory, the perceptions of selected teachers from public schools of Paraná State, belonging to the Regional Education Center of Campo Mourão, about possible or effective changes in their teaching practice, after their participation in the Educational Development Program (PDE/PR), seeking for an improvement in the teaching process and consequently in student learning. The primary subjects of the research were 50 teachers, who have already participated in the program, answering a semi-opened questionnaire, online, using Survey Monkey platform. Besides, directors and educators, working at the same schools from where the teachers enrolled in the study came from, were also interviewed. The complexity that involves the theme, the context, the participant teachers and the need to analyze the problem in a holistic way, avoiding one-sided views, or basing only on numerical and statistical results, required the presence of different research paradigms accepted by Contemporary Science. So, qualitative and quantitative approaches guided the researcher's perspective, who, to interpret the data, sought for details, contextual factors - internal and external – influences and pressures, all emerged from the research participants' voices, theoretically supported by researchers, scholars and educators from different areas of knowledge. Some of the results are: a) the notion of teachers' professional work stated by the participants is plural; b) the main source that informs their practice is their experiential knowledge, followed by the ones acquired along the program; c) PDE teachers still find it difficult to deal with some issues caused by internal and external factors, such as students' lack of interest, de-motivation, no time enough for preparing the classes which have interfered significant and negatively in their attempts to change their teaching practice; d) a metaphor that can symbolize teachers' education is a rhizome, much more than Descartes' knowledge tree. The research also contributed to a horizontal and holistic deepening of the in the area by the researcher who was able to formulate his own definition for teaching work as a set of knowledge, experiences, models (un)(re)built along the career, visualized or not in their teaching practice, which constitutes his\her identity, his/her brand in education as a teacher.

Keywords: Teacher Education, Educational Development Program (PDE / PR), Teaching Practice, Interdisciplinary, Complexity Theory.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1	Modelo da Prática Reflexiva para a Educação proposto por Wallace (1990).....	44
Figura 2	Organograma do Programa de Desenvolvimento Educacional.	49
Figura 3	Quadro esquemático do Plano Integrado de Formação Continuada.....	52
Figura 4	Saberes docentes.....	65
Figura 5	Representação visual dos saberes experienciais de Tardif (2002).....	68
Figura 6	PDE/PR e professores egressos: um rizoma.....	147

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Idade dos sujeitos.....	103
Gráfico 2	Área que realizou o PDE/PR.....	103
Gráfico 3	IES de graduação.....	103
Gráfico 4	Tempo de formação.....	103
Gráfico 5	Tempo de docência na rede pública.....	103
Gráfico 6	Carga horária de trabalho semanal.....	103
Gráfico 7	Maiores dificuldades para fazer a transposição didática dos conhecimentos apropriados durante o PDE/PR para sua prática pedagógica.....	107
Gráfico 8	Aula padrão dos professores participantes antes PDE/PR e pós PDE/PR.....	124
Gráfico 9	As três maiores áreas de reflexões e estudos advindos do PDE/PR.....	126
Gráfico 10	Fontes de saberes que originaram a prática atual dos professores PDE/PR.....	129
Gráfico 11	Alterações na prática docente.....	131

LISTA DE QUADRO

Quadro 1	Análise comparativa da evolução dos critérios utilizados no processo de seleção dos professores participantes do PDE/PR.....	56
Quadro 2	Tendências Pedagógicas.....	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Fatores internos e externos que interferem no trabalho docente.....	112
Tabela 2	Trabalho Docente.....	115
Tabela 3	Transformações identificadas na prática pedagógica de acordo com os gestores e pedagogos.....	132
Tabela 4	A prática pedagógica de alguns professores PDE, de acordo com os gestores e pedagogos.....	135

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
BM	Banco Mundial
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
COPS/UDEL	Coordenadoria de Processos Seletivos da Universidade Estadual de Londrina
E – PDE/PR	Entrevista realizada nos gestores e pedagogos
EAD	Educação à Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudante
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Mundial Internacional
GRHS	Grupo de Recursos Humanos Setorial da Secretaria de Estado da Educação
GTR	Grupo de Trabalho em Rede
H/A	Hora aula
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NRE	Núcleo Regional de Educação
PDE/PR	Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná
PNE	Plano Nacional de Educação
QPM	Quadro Próprio do Magistério da Secretaria de Estado da Educação
Q - PDE/PR	Questionário aplicado aos professores PDE/PR.
SACIR	Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SETI	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL: Foco na formação continuada	26
1.2 A Formação Continuada no Brasil.....	30
1.3 Plano Nacional de Educação: 2001 a 2010.....	34
1.4 Programa de Desenvolvimento Educacional: O caminho percorrido	38
1.5 Pressupostos Teóricos do PDE/PR	42
1.6 Organização Estrutural do PDE/PR	48
1.7 Estruturação pedagógica do PDE/PR nas IES	51
CAPÍTULO 2: FORMAÇÃO CONTINUADA: Pressupostos para a compreensão da sua complexidade	59
2.1 Trabalho Docente	62
2.2 Saberes Docentes	64
2.3 A Interdisciplinaridade como um caminho possível	69
2.4 Primeira Fase: O ressurgimento da interdisciplinaridade dentro da ciência moderna como concepção hegemônica	70
2.5 Segunda Fase: A interdisciplinaridade na visão histórico-dialética.....	75
2.6 Terceira Fase: A Interdisciplinaridade um caminho possível para a Complexidade.....	79
CAPÍTULO 3: A NATUREZA E AS ETAPAS DA PESQUISA	93
3.1 Professores envolvidos na Pesquisa	96
3.2 Contexto da Pesquisa: <i>locus</i> de formação	97
3.3 Instrumentos aplicados durante a caminhada	98
CAPÍTULO 4: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES PDE/PR SOBRE A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA	102

4.1 Perfil	102
4.2 Percepções de professores e gestores	106
4.3 Trabalho Docente	115
4.4 - Possíveis Alterações	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	148
ANEXOS	167

INTRODUÇÃO

Ao analisar a Educação no Brasil, é possível constatar que esta vem percorrendo um longo e dificultoso caminho, sofrendo influências de todos os matizes e origens. Políticas públicas educacionais que não alcançam êxito, formação inicial e continuada pouco eficientes, salários não condizentes com a carga horária exercida, inserção das tecnologias no ambiente escolar sem o devido preparo dos professores ou oferta de técnicos na escola como apoio são alguns exemplos de problemas encontrados na educação contemporânea. Ainda, encontramos, imbricados no processo, fatores econômicos, sociais, pessoais e culturais que têm provocado impactos, em sua maioria negativos, no processo de ensino e aprendizagem e são facilmente comprovados pelos resultados obtidos pelo alunado nas avaliações internas como o SAEP¹ e externas como Provinha Brasil, SAEB, ENEM, configurando o que, no senso comum, é tido como o fracasso da educação brasileira.

Neste quadro, vários fatores ou órgãos ou até mesmo segmentos da sociedade são apontados como possíveis culpados, contudo, nenhum com o peso colocado no professor, cuja prática pedagógica, entre outros aspectos, precisa cada vez mais ser foco de estudos e de investigações. Autores como Pimenta (1999), Tardif (2002), Campos et al (2012) concordam ser o trabalho docente um dos fatores que podem colaborar para o fracasso escolar e que, por esta razão, faz-se necessário analisar os diferentes fatores que interferem diretamente no complexo processo de ensinar e de aprender.

Buscando minimizar esta situação, os governos, tanto em nível federal quanto estadual e municipal, bem como organizações não governamentais e fundações passaram a investir crescentemente na área de formação continuada de professores, principalmente com foco nos docentes das redes públicas.

A formação continuada de professores é um conceito amplo e genérico que pode ser caracterizado como uma ação pedagógica que ocorre após o professor

¹ Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná: é uma política pública que visa monitorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos da rede estadual de educação no estado do Paraná.

realizar a sua formação inicial. Segundo Gatti (2008), esse tipo de formação pode apresentar organização e estruturação diferentes, mas tem como objetivo comum contribuir para a melhora do desempenho profissional, podendo ser ofertada na modalidade presencial ou a distância.

Nesta linha, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) tem promovido e fomentado, nas últimas décadas, vários tipos de formação continuada nas diferentes modalidades, almejando qualificar seus professores, gestores e demais integrantes do quadro próprio do magistério. Assim, desde os governos de Roberto Requião de Mello e Silva (1991-1994), passando por Jaime Lerner (1995-2002), Roberto Requião de Mello e Silva (2003-2010), até alcançar os dois mandatos do atual governo de Carlos Alberto Richa (2011- em exercício), várias maneiras de formação continuada foram planejadas, estruturadas e propiciadas aos professores da rede estadual de educação, visando, como resultado último, à melhoria do rendimento escolar dos alunos.

Mais especificamente, adiantando-se ao modelo de formação continuada utilizado em outros estados do país e objetivando melhorar o nível de qualidade da educação básica no Estado do Paraná, a SEED permitiu-se pensar e executar ações educacionais que valorizassem os professores, que lhes possibilitassem superar a dicotomia entre teoria e prática, auxiliando-os no processo de ensino e aprendizagem. Neste sonho longe e alto, ousou propor a oferta de uma formação continuada de professores condizente com as necessidades reais e dignas da escola pública. Neste contexto, foi criado, em 2004, com implantação em 2007, o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/PR)², foco da presente pesquisa, que, por esta razão, passa a ser brevemente descrito.

Do sonho à realidade: as origens do PDE/PR

Como dito anteriormente, o PDE/PR nasceu na SEED, em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Estado do Paraná, com a firme intenção de ofertar uma formação continuada que evitasse ações isoladas, fragmentadas e desarticuladas e que fosse mais condizente com as necessidades educacionais da

² Nesta pesquisa, utilizaremos a sigla PDE/PR, para evitar possíveis confusões com o Plano de Desenvolvimento da Educação do Governo Federal, cuja sigla é (PDE/Brasil).

rede pública paranaense, de tal forma que, ao longo do programa, o professor PDE/PR tivesse a possibilidade de refletir, ampliar e atualizar seus saberes docentes, apropriados durante a formação inicial e no decorrer de sua vida profissional, buscando assim, melhorar sua prática pedagógica, bem como sua atuação como profissional com seus pares, com a comunidade acadêmica e com a sociedade.

O PDE/PR foi, então, construído durante a elaboração do Plano de Carreira do Magistério (Lei Complementar nº 103/04) e implantado, inicialmente, pelo Decreto nº. 4.482, de 14/03/05, tornando-se política de Estado, por meio da Lei nº 130 de 2010, visando ofertar uma formação continuada aos professores da rede estadual de educação que aproxime os conhecimentos das diversas áreas do saber da realidade escolar, por meio do aperfeiçoamento dos docentes. Para alcançar tal intento, são previstas ações que reconhecem os professores da educação básica como produtores de conhecimento (PARANÁ, 2013).

São ofertadas, anualmente, 2.000 vagas no PDE/PR destinadas aos professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM) da Rede Estadual de Educação. De acordo com a Secretaria do Estado da Educação do Paraná, o professor passa por um processo seletivo destinado aos que se encontram no nível II, classes 8 a 11, da tabela de vencimento do plano de carreira (PARANÁ, 2014). Sendo selecionado, o professor fica afastado 100% das suas funções por um ano, durante o qual participa de aulas presenciais e atividades de inserções acadêmicas, contando com a orientação de professores pertencentes às IES envolvidas no programa. Essas atividades fornecem aportes teóricos para a construção de um Projeto de Intervenção Pedagógica que é desenvolvido na escola em que o professor atua. Deste projeto, deriva uma produção didático-pedagógica que é aplicada em sala de aula no ano subsequente.

No segundo ano do programa, o professor retorna à sua escola com 75% da sua carga total de trabalho, ficando o restante para implementação do projeto e da produção didático-pedagógica, ainda sob orientação do professor docente da IES. Ao término do segundo ano, este professor deve apresentar um trabalho final em forma de artigo científico, no qual apresenta suas reflexões e ponderações, tecendo suas considerações referentes à implementação do material elaborado por ele em parceria com o seu orientador.

Ao participar do PDE/PR, o professor tem contato direto com os saberes acadêmicos que estão sendo discutidos na atualidade, com conteúdos novos ou que foram desconstruídos e/ou reconstruídos, pautados em novas pesquisas e tendências pedagógicas, uma vez que, o que era verdade absoluta há alguns anos, provavelmente durante a formação inicial do professor PDE/PR, pode estar sendo questionado atualmente, colocado em dúvida e, em muitos casos, considerado como obsoleto ou ainda não mais merecedor de maiores estudos no campo da educação.

De cada professor, após realizar o processo de assimilação de novos conhecimentos, tendências e práticas pedagógicas, é esperada no mínimo, pela SEED³ uma ressignificação de seu papel, uma seleção mais criteriosa dos conteúdos a serem trabalhados, dos encaminhamentos metodológicos a serem adotados que, em conjunto, concorrerão para uma nova prática docente voltada aos alunos da escola pública, em sua maioria, oriundos das classes assalariadas, que têm direito a uma educação de qualidade que lhes propicie não somente o acesso ao conhecimento historicamente produzido e sistematizado pela humanidade, mas também que lhes possibilite serem cidadãos críticos e agentes de transformação.

A ressignificação da prática pedagógica almejada poderá trazer contínuas reflexões positivas ao trabalho docente, que, nesta pesquisa, é compreendido como toda ação que o professor realiza antes, durante e depois das suas aulas, visando possibilitar a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade. O trabalho docente, assim entendido, extrapola não somente as paredes da sala de aula, como os muros da escola, abrindo-se ao mundo, sempre atento às necessidades impostas pela sociedade atual, entendendo que cada conteúdo é fruto de escolhas motivadas por fatores históricos, políticos, econômicos, culturais e sociais, entre outros.

Com relação ao equacionamento entre o afastamento do professor PDE/PR e os benefícios trazidos com sua volta à escola, a pesquisa retrata algumas contradições entre professores, gestores e comunidade em geral, destacando-se o fator econômico, uma vez que o investimento financeiro feito pelo Estado em cada professor que cursa o PDE/PR é muito alto, ultrapassando a casa de setenta mil reais⁴. Vale lembrar que a SEED continua a pagar o salário integral do professor

³ Confira no Programa de Desenvolvimento Educacional disponível em: <http://goo.gl/kfZMXy>

⁴ Estimativa feita com base na própria participação do autor no programa.

cursista, suas despesas com transporte e alimentação, além de cobrir todos os gastos com os professores que substituem os professores participantes do PDE/PR, bem como banca todo o pagamento efetuado aos professores docentes e orientadores das IES envolvidas no programa, além do custo com palestrantes, conferencistas, previstos no Plano de Trabalho referente a cada versão do programa apresentado por cada IES envolvida com o programa.

Ao final dos dois anos, o professor egresso do PDE/PR retorna às suas atividades normais na escola. Dele, é esperada uma prática pedagógica diferenciada, que seja capaz de articular teoria e prática, que o conhecimento apropriado faça sentido ao ser transposto para a sala de aula. Este momento, longe de ser natural, vem acompanhado de inúmeros questionamentos e cobranças que ecoam de diversos lugares, de diversas pessoas, com diferentes objetivos, sempre tendo o professor PDE/PR egresso em foco⁵. Porém, e ele – o professor PDE/PR – o que pensa, que percepções tem do processo e de sua conclusão? Como percebe sua prática pedagógica antes e depois do PDE/PR? Será que todos os professores que foram selecionados para cursarem o PDE/PR estavam no mesmo nível de formação profissional e, ao retornarem para suas escolas de origem, voltaram todos com condições semelhantes, passando a realizar um trabalho diferenciado? Essas inquietações nortearam a escolha do tema-objeto da presente pesquisa, porém, antes de prosseguirmos, parece-nos oportuno que nos apresentemos, tornando “encarnada” nossa figura de pesquisador e de professor que insistem em se fundir, destarte às preocupações da Ciência Moderna (NAJMANOVICH, 2001).

“Nossa trajetória: de professor a pesquisador”

Enquanto pesquisador, o nosso interesse pela formação continuada foi ocasionado pela necessidade pessoal da assimilação de novos conhecimentos, conteúdos e metodologias que pudessem auxiliar na melhora de nossa prática docente, enquanto professor de Educação Física, e para cumprir os requisitos básicos exigidos para a elevação de nível e avanço salarial, dentro da carreira de professor concursado, do Quadro Próprio do Magistério (QPM) da SEED.

No ano de 2008, recebemos o convite do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Campo Mourão, para atuarmos como Coordenador Pedagógico da

⁵ Confira no Capítulo 5, as percepções de professores e gestores sobre o assunto.

disciplina de Educação Física. Nesta função, tivemos a oportunidade de participar de diferentes tipos de formação continuada de curta e de longa duração na área de Educação Física, bem como nas áreas relacionadas à educação ofertadas pela SEED.

Tais cursos nos levaram à reflexão da nossa prática docente, propiciaram acesso a inúmeras leituras, além de possibilitar nossa participação em discussões, reuniões, debates e congressos organizados pela SEED, permitindo-nos conhecer mais a fundo as políticas públicas para a educação nos últimos governos no Estado do Paraná.

Entre as demandas referentes à função de coordenador da disciplina de Educação Física está a de trabalhar diretamente em encontros, palestras, seminários e em cursos de formação como docente para os professores da área e, em muitos casos, como docente para as demais disciplinas que compõem o Currículo Básico das escolas públicas. Durante o contato com os professores, deparamo-nos com as dificuldades apresentadas por alguns profissionais na realização de ações pedagógicas referentes ao processo de ensino e aprendizagem nas suas disciplinas. E, ao nos questionarmos sobre tais dificuldades e, sobretudo, como poderíamos contribuir para melhorar a atuação deles, chegamos à conclusão de que deveríamos buscar uma formação continuada diferenciada. Desta maneira, conhecedores das nossas limitações pessoais e profissionais, porém imbuídos do firme propósito de procurar subsídios teóricos, metodológicos que nos permitissem compreender como o trabalho docente é construído e como pode ser melhorado, procuramos participar mais ativamente de diferentes cursos de formação continuada ofertados pela SEED e instituições de ensino superior, até que, no ano de 2013, fomos selecionados para participar do PDE/PR, na Universidade Estadual de Maringá-UEM.

Não satisfeitos ainda, participamos no segundo ano do curso, da seleção de Mestrado na UNESPAR-Campus de Campo Mourão, passando a integrar a primeira turma do PPG-SeD (Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento). Neste programa, pudemos entender mais profundamente o processo de formação humana, da qual faz parte a formação de professores e seu desenvolvimento, que traz, como parte inerente, o desenvolvimento de seus alunos e, conseqüentemente, de toda uma região. Elegemos, assim, entender as percepções de professores e de gestores acerca do programa, com foco nas transformações que sentiam ter

acontecido ou não em sua prática pedagógica, após o término do programa PDE/PR.

Isto exposto, passamos a explicitar as questões que nortearam a presente pesquisa:

Inquietações-questões e seus objetivos

- a) As percepções dos egressos do PDE/PR, confrontadas com as dos gestores, deixam entrever alguma apropriação ou uma ressignificação dos seus saberes?
- b) Que fatores externos e internos ao professor PDE/PR concorrem para sua prática pedagógica?
- c) Quais foram as maiores contribuições trazidas pelo PDE/PR para a prática docente dos professores egressos participantes da pesquisa?

Partindo de tais questionamentos, estabelecemos como objetivo geral da pesquisa investigar a percepção dos professores da Rede Estadual de Educação do Paraná, jurisdicionados ao Núcleo Regional de Educação de Campo Mourão, quanto às possíveis transformações na sua prática docente, após sua participação no Programa de Desenvolvimento Educacional.

Como objetivos específicos, propomos:

- a) Identificar e analisar as maiores dificuldades encontradas pelos professores egressos do PDE/PR em transpor para sua prática pedagógica os conhecimentos trabalhados ao longo do curso, sem perder de vista os fatores internos e externos que julgam serem influenciadores do seu trabalho docente;
- b) Investigar a compreensão dos professores egressos do PDE/PR do que seja trabalho docente;

- c) Analisar as percepções dos professores, tendo como contraponto as percepções dos gestores, quanto às transformações ou modificações ocorridas no desempenho de suas atividades docentes após o término do programa;

Tarefa árdua esta de desvelar um pouco este mundo que perpassa o objetivo e o subjetivo, o científico e o senso comum, a neutralidade e a sensibilidade, o mensurável (contável) e não mensurável (incontável). Entretanto, parece-nos tarefa possível de ser pensada e buscada, se ancorada em estudos, leituras e pesquisas que tomam por base a Interdisciplinaridade e alguns princípios advindos da Teoria da Complexidade, que se abrem à paradigmas mistos de pesquisa.

Com base nos objetivos traçados, a dissertação abordará, no capítulo 1, as principais políticas educacionais no Brasil e no Estado do Paraná, voltadas para a formação continuada, a partir da década de 1990, as quais, notadamente, fornecerão subsídios para a compreensão de como este tipo de formação tem sofrido transformações estruturais e conceituais ao longo dos anos. Para enriquecer as discussões, serão utilizados, principalmente, autores como Gatti (2008), Tozetto e Gomes (2009) e Frigotto e Ciavatta (2003). Dentro deste capítulo será discutido o PDE/PR em detalhes, numa tentativa de contextualizar e de historicizar os processos de construção e elaboração do programa, para compreender a sua estrutura e bases conceituais e filosóficas. Serão analisados os documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) referentes ao programa, assim como resultados e conclusões de trabalhos científicos desenvolvidos em programas de mestrado e doutorado sobre tema.

No capítulo 2, faremos uma breve discussão do que entendemos por trabalho docente, norteado por uma abordagem interdisciplinar que possibilita uma análise complexa do fenômeno. Para tanto, apresentamos a classificação proposta por Tardif (2002), referente às origens sociais dos saberes que constituem o trabalho do professor, enriquecida por autores como Libâneo (1994), Pimenta (1999), Tardif e Lessard (2005, 2008), entre outros. Ainda neste capítulo, trataremos da epistemologia que permeia a pesquisa, apresentando os elementos conceituais que oferecem a sustentação da escolha pela interdisciplinaridade como um caminho possível para a pesquisa na abordagem de problemas complexos. Utilizamos, para tanto, as contribuições de Japiassu (1976), Gusdorf (1983), Edgar Morin (1996,

2005, 2007a, 2007b, 2011), Bianchetti e Jantsch (2002), Jantsch e Bianchetti (2008), Fazenda (2002, 2008, 2011), Alvarenga (2005, 2011), Teixeira (2007), Frigotto (2008) e Paviani (2008).

Já no Capítulo 3, apresentamos a metodologia científica que deu sustentação à pesquisa, possibilitando fazer uma análise das percepções dos professores sobre o impacto do programa em sua prática pedagógica, buscando apreender a interferência dos fatores sociais, tecnológicos, culturais, históricos e econômicos na construção das ações pedagógicas. A orientação metodológica utilizada entende e assume ser o trabalho docente como complexo, exigindo o uso de diferentes paradigmas e perspectivas teóricas (VASCONCELOS, 2007), sem os quais, quer nos parecer, os resultados da pesquisa poderiam ser entendidos como unilaterais, colocando em risco uma compreensão mais holística do fenômeno estudado.

Os encaminhamentos metodológicos, os instrumentos aplicados para coleta de dados, bem como as classificações nas quais a presente pesquisa se enquadra serão sustentados, entre outros, por Demo (2004), Vasconcelos (2007), Severino (2007), Gil (2008) e Triviños (2012), desta maneira, pautando-nos pela a rigorosidade científica da pesquisa.

O capítulo 4 será devotado à análise dos dados coletados pelos instrumentos utilizados, buscando alcançar os objetivos propostos e responder as perguntas de pesquisa sobre o trabalho docente, com foco na prática pedagógica apresentada pelos professores egressos do programa, explicitando os fatores que interferem diretamente na sua prática pedagógica. Por fim, serão apresentadas as considerações finais da pesquisa, apontando lacunas para outros estudos na área e as possíveis contribuições trazidas pelo aprofundamento devotado ao tema e as sugestões do pesquisador, que também é egresso do PDE/PR.

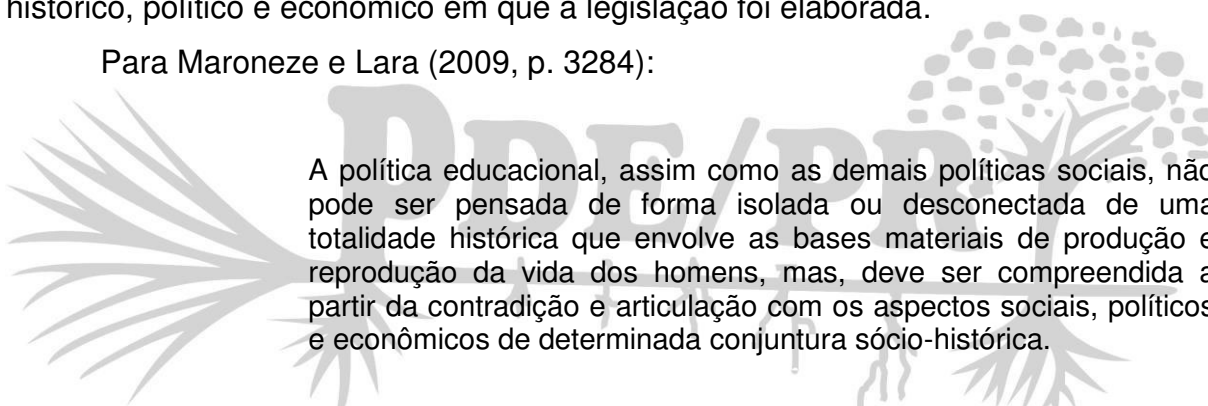
CAPÍTULO 1

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL: Foco na formação continuada

Neste capítulo, abordamos as principais políticas públicas nacionais e estaduais, a partir da década 1990, referentes às políticas de formação continuada de professores, para compreendermos como foram desenvolvidos os processos políticos, econômicos e sociais que fundamentaram, organizaram e interferiram na concepção da formação continuada de professores no Brasil.

Partimos do pressuposto, ratificando Sartório e Monteiro (2011), de que a estrutura e o funcionamento da educação não podem desconsiderar o contexto histórico, político e econômico em que a legislação foi elaborada.

Para Maroneze e Lara (2009, p. 3284):



A política educacional, assim como as demais políticas sociais, não pode ser pensada de forma isolada ou desconectada de uma totalidade histórica que envolve as bases materiais de produção e reprodução da vida dos homens, mas, deve ser compreendida a partir da contradição e articulação com os aspectos sociais, políticos e econômicos de determinada conjuntura sócio-histórica.

Diante disso, faz-se necessário apresentarmos, ainda que de forma sintética, alguns acontecimentos na esfera mundial que influenciaram as ações políticas, econômicas e educacionais dos governos brasileiros na década de 1990.

Neste período, ocorreram profundas transformações no cenário mundial, entre elas: o fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, a revolução provocada pelo uso das novas tecnologias, o agravamento das desigualdades sociais entre países e regiões, o aumento do desemprego, o fortalecimento dos três centros econômicos (EUA, União Europeia e Japão), a queda do Muro de Berlim e o início do processo de globalização mundial que ocasionaram uma reconfiguração geopolítica no mundo (JOHNSON, 2013). O sistema capitalista mundial teve que apresentar alternativas para manter a sua estabilidade. A vertente economicista

reapresenta a ideologia neoliberal que vem de encontro ao pensamento keynesiano⁶ como alternativa para superar a crise. Esta corrente – do pensamento keynesiano – é substituída pelo pensamento neoliberal após o agravamento da crise na década de 1990.

De acordo com Regalo (2013), o neoliberalismo pode ser compreendido com uma ideologia que tem como objetivo responder à crise mundial e demandas impostas pela sociedade moderna, tendo como base seguir as orientações do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), grandes conglomerados e corporações internacionais.

Já para Carinhato (2008, p.38), a ideologia neoliberal “é, fundamentalmente, um liberalismo econômico que exalta o mercado, a concorrência e a liberdade de iniciativa privada, rejeitando veemente a intervenção estatal na economia.”

Outro ponto importante da ideologia neoliberal são as ações em:

[...] sentido inverso às experiências do socialismo real e das políticas do Estado de bem-estar social do após a Segunda Guerra Mundial, tidas pelos intelectuais orgânicos do sistema capital como responsáveis por um desvio dos mecanismos naturais do mercado e, portanto, pela crise. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95).

As políticas do bem-estar social a que se referem Frigotto e Civatta são as políticas baseadas no pensamento keynesiano, que considera que o Estado deveria intervir na economia nos momentos de crise. Porém, o neoliberalismo para firmar a sua ideologia, faz críticas ao Estado de bem-estar social, afirmando ser “ineficiente, ineficaz e pouco produtivo, para apregoar o Estado neoliberal e as estratégias de ajustes estruturais que legitimavam o consenso em torno dos padrões de relações sociais vigentes.” (MARONEZE; LARA, 2009, p. 3281).

O Consenso de Washington, realizado em 1989, é um dos marcos da ideologia neoliberal. Na visão de Yanaguita (2011, p.2), foi nesse evento que:

[...] funcionários do governo dos EUA, dos organismos internacionais e economistas latino-americanos discutiram um

⁶ O pensamento keynesiano é uma teoria econômica proposta pelo britânico John Maynard Keynes, no esforço de revisitar a teoria liberal proposta por Adam Smith. O pensamento proposto por Keynes, parte do princípio que o governo deveria observar os níveis de consumo e investimentos de empresas e consumidores e, ao constatar a queda de investimento das empresas, o governo deveria investir remessas de capital para manter o equilíbrio econômico.

conjunto de reformas essenciais para que a América Latina superasse a crise econômica e retomasse o caminho do crescimento. Formou-se a ideia hegemônica de que o Estado – sobretudo nos países periféricos – deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira, com base em critérios negociados diretamente com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial.

Os países que necessitavam de empréstimos internacionais tiveram que aderir às reformas propostas pelo BM e FMI. Estes empréstimos, de acordo Toussaint (2002 apud MARONEZE; LARA, 2009, p. 3281), foram “empréstimos de caráter político concedido pelas instituições com a condição de que o governo nacional adotasse um programa de estabilização econômica e de reformas de estruturas econômicas, de acordo com as exigências do empregador.”

Conforme Vaz (2010), a entrada das políticas neoliberais no Brasil foi iniciada com a ascensão de Fernando Collor de Mello à presidência, instaurando o processo de abertura comercial e liberalização econômica que durou até o fim da década com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Assim, Collor inicia a abertura comercial do Brasil, diminuindo a tributação de produtos importados, incentivando a entrada de empresas estrangeiras no país e promovendo as primeiras privatizações de empresas brasileiras para o capital estrangeiro. Contudo, o auge das políticas neoliberais ocorreu no governo FHC (1995 a 2002), quando então esse presidente implantou as políticas neoliberais com o objetivo:

de atrair investimentos externos, e também uma forma de mostrar às grandes potências econômicas que o país estava alinhado a esta corrente de pensamento econômico. Abriam-se as portas do país ao capital estrangeiro, e, com a entrada destes recursos, tentava-se desenvolver uma política de investimentos internos, que acabou levando o país a taxas de crescimento econômico em torno de 4% ao ano, gerando assim milhares de empregos. Ancorado neste suposto sucesso econômico momentâneo, o presidente Fernando Henrique Cardoso conseguiu se reeleger em 1998. Sabe-se hoje que esses sucessos anteriormente citados tiveram um alto custo econômico, tanto interno, quanto externo, levando a dívida externa brasileira de 150 bilhões de dólares em 1994, para 212 bilhões de dólares em 2002, e a dívida interna, que em 1994 era de 63 bilhões de reais, chegou a 840 bilhões de reais em 2002. (REGALO, 2013, p. 52).

Entre as políticas neoliberais implantadas pelo Presidente FHC, existiam as orientações a serem seguidas em todas as áreas, inclusive na educação. As políticas educacionais foram financiadas e orientadas pelo Banco Mundial e pela

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por meio das realizações da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (1990), Declaração de Nova Delhi (1993) as orientações da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) em 1993.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assinada na Conferência em Jomtien (1990), que contou com a participação de representantes de 155 países, inclusive do Brasil (FORNAZARI, 2011), é considerada por Pinto (2002) como sendo a primeira política patrocinada pelo BM através da UNESCO e do UNICEF, quando, então, foram estabelecidas:

alianças entre todos os subsetores e formas de educação, entre os órgãos de governo, entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado e com as famílias, objetivando estabelecer o consenso de que todos os países deveriam estabelecer objetivos específicos de acordo com o interesse da população e com o Plano de Ação da Declaração de Jomtien. O documento deixa claro que a obediência a esta determinação consistia em fator decisivo para o recebimento de cooperação e financiamento externos. (FORNAZARI, 2011, p. 128).

Conforme o excerto anterior, para obter os empréstimos das agências internacionais, os países deveriam seguir suas orientações. Segundo Maroneze e Lara (2009), como resultado desses eventos, foram elaborados documentos com instruções, orientações e tecnologias que deveriam ser aplicadas no campo da educação. Foram solicitados ao governo brasileiro em troca dos empréstimos, uma seleção de temas prioritários, linhas de ações baseadas no viés economicista.

O discurso das propostas educacionais fomentadas pelo BM tinha como objetivo alcançar o desenvolvimento econômico e diminuir as desigualdades sociais por meio da educação. Porém, é sabido ser necessário mais que a melhora da educação para alcançar o desenvolvimento econômico, uma vez que uma das consequências deste desenvolvimento é o aumento das desigualdades sociais.

As políticas educacionais orientadas pelos órgãos financiadores e voltadas para educação básica previam a diminuição das despesas com a educação. Esta deveria fornecer ao aluno apenas os requisitos básicos de leitura, escrita e formar valores e atitudes para que ele se tornasse um trabalhador que atendesse às necessidades do sistema produtivo capitalista. Para os demais níveis de educação,

seria necessário realizar reformas e privatizações, sendo que o acesso ao ensino superior deveria ser apenas para alunos que pudessem arcar com as despesas.

Assim entendida, a educação seria utilizada para reproduzir a ideologia capitalista, sendo que as políticas educacionais deveriam apresentar “novas configurações que reforçaram a subordinação da educação aos princípios econômicos implementados no atual estágio de desenvolvimento do capital.” (MARONEZE; LARA, 2009, p. 3289).

Para Fornazari (2011, p. 131), os planos propostos pelas agências financiadoras, principalmente pela UNESCO, tinham a “pretensão de adaptar a educação mundial aos interesses mercadológicos.”

Ao apresentarmos o esboço do contexto político e econômico que Brasil viveu na década de 1990, como o pano de fundo das políticas educacionais, concordamos com Sartório e Monteiro (2011), quando declaram que a educação alinhou-se à reestruturação econômica vigente no país.

1.2 A Formação Continuada no Brasil

Como exposto anteriormente, as políticas educacionais sofreram influências das agências financiadoras e, dentro deste contexto, uma das ações previstas era a oferta de formação continuada de docentes, que surge com o objetivo de preparar os professores para atender às novas demandas impostas pela a sociedade e melhorar o quadro educacional vigente na época.

De acordo com Gatti (2008), a preocupação com a formação de professores apresenta duas causas: a) a pretensão de atualização constante para atender às novas demandas, por meio de aquisição de novos conhecimentos; e b) as novas tecnologias no mundo do trabalho migram para a educação, acrescidas da necessidade de melhorar os baixos índices de desempenho escolar apresentado por grande parcela da população.

Com base em Gatti (2008), podemos dizer que a formação continuada de professores surge em função da formação de mão de obra qualificada para a demanda da sociedade da época, visando, sobretudo, sanar as dificuldades apresentadas pelo professor durante suas aulas, de maneira a conseguir um melhor desempenho de seus alunos nos testes, exigências das agências financiadoras. E ainda, o surgimento de tantos tipos de formação não foi fortuito. Têm base histórica

e reportam-se às condições emergentes na sociedade, aos desafios colocados aos currículos, mas, sobretudo, às escolas que passaram a acolher mais e mais crianças e jovens, nas dificuldades enfrentadas por gestores, professores e sistemas de ensino. Enfim, “criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação.” (GATTI, 2008, p. 58).

Sobre as várias nomenclaturas que a formação continuada vem recebendo ao longo dos anos, Fornazari (2011, p. 115) esclarece que elas dependem do momento histórico e da “intencionalidade do sistema de ensino, podendo ser chamada, por exemplo, de treinamento, capacitação, aperfeiçoamento, reciclagem, educação continuada, educação contínua e formação”, e formação em serviço.

Para nortear a discussão sobre a formação continuada de professores no Brasil, faz-se mister apresentar uma trajetória histórica, respeitando o recorte temporal proposto nesta pesquisa, tendo como ponto de partida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, reconhecendo-a, assim, como um marco legal da organização da educação brasileira.

A LDBEN regulamenta e norteia o sistema educacional no Brasil, ou, como afirma Fröhlich (2010, p. 26), “retoma e enfatiza aspectos e artigos já previstos na Constituição Federal.” Para Bueno (2011, p. 139), a LDBEN “fornece as linhas gerais de como deve se reorganizar a educação brasileira. Partindo dessa lei, foram construídos outros documentos [...]”

Neste momento, consideramos fundamental situar os processos políticos nas esferas do legislativo que antecederam a aprovação da Lei de Diretrizes da Educação Nacional, pois concordamos com Dourado (2010, p. 4), quando diz que:

as políticas traduzem-se por um quadro polissêmico e, eminentemente, político-pedagógico. Ou seja, as análises e proposições na área educacional são portadoras de concepções de mundo, sociedade e educação, que, por sua vez, traduzem o lugar histórico e, portanto, político-ideológico de onde se inscrevem.

Desta maneira, no ano de 1988, foi encaminhado por Octávio Elísio, o anteprojeto da LDB à Câmara de Deputados. No ano de 1989 é constituído o grupo de Trabalho da LDB, tendo o Deputado Ubiratan Aguiar (PMDB) como presidente da Comissão de Educação e Florestan Fernandes (PT-SP) como coordenador, o relator foi Jorge Hage (PSDB-BA).

Durante as discussões para a aprovação da nova lei educacional, mais precisamente, em 1992, foi encaminhado ao Senado o projeto de Lei n.º 67, de autoria do “Senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), que levava ainda as assinaturas do Senador Marco Maciel (PFL-PE), Mauricio Correa (PDT-DF). O então Senador Fernando Henrique Cardoso (PSDB-SP) foi indicado como relator.” (SARTÓRIO; MENTEIRO, 2011, p.146).

De acordo com Pinto (2002), a entrada de uma nova proposta de projeto de lei ocorreu devido à articulação política:

[...] a nova composição partidária, que deu uma folgada maioria nas duas casas ao governo, e uma ação incisiva do MEC provocaram uma reviravolta no processo e, por meio de uma manobra regimental no Senado, o projeto originário da Câmara e fruto de longa discussão é substituído por outro, elaborado a toque de caixa, na “cozinha” do MEC, mas com a paternidade assumida pelo senador Darcy Ribeiro. (PINTO, 2002, p. 112).

Assim, ainda com o autor antes citado, após a articulação política e, esquecendo-se da proposta elaborada pelo Grupo de Trabalho da LDB, em fevereiro de 1996, o Senado aprova a lei de autoria do Senador Darcy Ribeiro, a qual retorna para a Câmara de Deputados, sendo aprovada no dia 17 de dezembro de 1996, e em 20 de dezembro do mesmo ano é promulgada sem sofrer qualquer veto presidencial.

Para Sartório e Monteiro, (2011, p. 139), este fato foi “um marco legal produzido em determinado contexto – histórico, político e econômico, que determinam as condições para a sua proposição e aprovação”, ou seja, “uma lei genérica e flexível baseada em um pensamento liberal que a distancia dos objetivos proclamados e dependente sempre dos interesses daqueles que detêm o controle do processo político.” (idem, p. 147).

Na versão original da LDBEN, aprovada em 20 de dezembro de 1996, são utilizados os termos “profissionais da educação” para referir-se aos professores. A primeira referência à formação continuada dos profissionais da educação é feita no Capítulo IX, Art. 13º, inciso V. No referido artigo é exposta a necessidade da participação dos profissionais da educação em atividades de desenvolvimento profissional. Segundo Fröhlich (2010, p. 27), essa é uma referência explícita à formação continuada, apontando o caráter de compromisso do país com a formação

do profissional da educação e dele próprio com sua carreira. Para o autor, a oferta de formação continuada é via de mão dupla: dever do sistema e dever da participação do docente, “além de ser um direito tanto de um quanto de outro, consideradas as responsabilidades de cada ator.”

Na sequência da LDBEN, a formação continuada é referenciada no Capítulo VI, Art. 63, inciso III, conforme exposto a seguir:

Art. 63º. Os institutos superiores de educação manterão:

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996).

A LDBEN prevê a obrigatoriedade da oferta de formação continuada de professores da rede pública de ensino pelas esferas federal, estadual e municipal, e, de acordo com Gatti (2008, p. 64), “a lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários artigos.⁷”

Na elaboração de diretrizes para formação continuada, a LDBEN em seu Art. 67, inciso II ressalta a necessidade da valorização, por meio da elaboração de estatutos e criação dos planos de carreira para os profissionais da educação, conforme exposto a seguir:

Art. 67º. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; (BRASIL, 1996).

O Art. 80º faz à referência a função poder público indicando que:

Art. 80º. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. (BRASIL, 1996).

⁷ Os artigos a que a autora se refere são: Art. 63, Art. 67, Art. 80 e Art. 87.

E por fim, no Capítulo IX, Art. 87º, que discorre sobre as Disposições Transitórias, destacamos:

§ 3º. Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância; (BRASIL, 1996).

De acordo com Fröhlich (2010, p. 28), “a LDB ainda apresenta-se tímida ao se referir especificamente à formação continuada de professores”, mas será a Lei nº 9.394/96 que irá fomentar novas leis para a educação brasileira e, entre elas, estabelece a Década da Educação e o Plano Nacional de Educação que, pela sua relevância para esta pesquisa, serão brevemente discutidos a seguir.

1.3 Plano Nacional de Educação: 2001 a 2010

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, instituído pela Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, efetiva o que estava previsto pela Constituição Federal de 1988, ratificada na Lei nº 9.394/96. O PNE pode ser entendido como sendo um Plano que:

busca ações integradas dos três níveis de governo, criando um entrelaçamento intergovernamental, consubstanciado no regime de colaboração (outra singularidade do setor), e abre as portas para integração intragovernamental, isto é, no âmbito de cada governo, para que não se compartimentem as políticas sociais. Com duração de dez anos, suas consequências financeiras devem ser sentidas pelos planos plurianuais de investimento, pelas leis de diretrizes orçamentárias e pelas leis orçamentárias anuais de qualquer nível. (BRASIL, 2001, p.8).

De forma sucinta, o PNE é o plano que estabelece metas e orientações educacionais a serem cumpridas e avaliadas pela federação, estados e municípios durante os dez anos seguintes à sua publicação, visando melhorar o quadro educacional brasileiro.

Durante as discussões nas esferas legislativas para a aprovação do PNE 2001-2010, existiam dois projetos: Proposta da Sociedade Brasileira e Proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Conforme Moura (2013), o primeiro projeto, posteriormente chamado de Plano Nacional de Educação, foi construído

coletivamente nos Congresso Nacional da Educação I e II, em 1996/97, respectivamente, pela sociedade civil (sindicatos, educadores, profissionais e alunos) e foi encaminhado para a Câmara de Deputados em 10 de fevereiro de 1998.

De acordo com Bonamigo et al. (2012), a proposta da sociedade brasileira não foi encaminhada, tampouco aprovada. De 1998 a 2000, o governo de Fernando Henrique Cardoso alterou e adequou o Plano ao ideário partidário hegemônico daquele período. O Plano Nacional da Educação – PNE somente foi aprovado pela Lei nº 10.172 de 10/01/2001, com vários vetos, em especial, destacamos a emenda que propunha o investimento de 10% do Produto Interno Bruto em educação.

Para Moura (2013), as divergências entre as propostas geraram críticas ao Plano apresentado pelo Executivo, sobretudo contra as questões estruturais, financeiras, número elevado de vetos e no grande número de objetivos estabelecidos. Com a aprovação da PNE 2001-2010, muitos acreditavam que o “Plano poderia tornar-se um dos principais instrumentos das políticas educacionais no país” (BONAMIGO et al., 2012, p. 2). Dourado (2010, p. 684-685), contudo, faz considerações referentes ao Plano, assegurando faltar a ele uma organicidade interna, especialmente, no que se refere às concepções, financiamento e gestão. O PNE, apesar de apresentar metas de amplo alcance, indicando grandes desafios para a melhoria da educação nacional, configurou-se como plano formal, marcado pela ausência de mecanismos concretos de financiamento.

Fröhlich (2010) apoia-se nas colocações feitas pelo professor Carlos Jamil Cury, durante a audiência pública organizada pela Comissão de Educação da Câmara de Deputados, no ano de 2009, com o objetivo de discutir o PNE 2011-2020, reconhecendo o avanço do plano no que se refere ao apontamento de diretrizes e metas, porém também reforça sua ineficiência, especialmente, pela falta da articulação entre os entes federados, inviabilizando a implantação de políticas públicas eficientes que tivessem o alcance de sanar os problemas e deficiências do panorama educacional brasileiro.

Apesar de todas as discussões sobre a organização estrutural, em 9 de janeiro de 2001 foi aprovado o PNE, composto por 295 metas e, de acordo com Fröhlich (2010) e Bonamigo et al. (2012), foram estabelecidas as seguintes prioridades: a elevação global do nível da escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e

regionais no tocante ao acesso e permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público.

No estabelecimento de prioridades para os dez anos seguintes à sua aprovação, o PNE 2001-2010 apresenta no Capítulo X, intitulado Formação dos professores e valorização do magistério, metas específicas para a formação continuada de professores. O Plano enfatiza que “a melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério.” (BRASIL, 2001, p. 143).

Para alcançar a melhoria da qualidade de ensino desejada, o PNE advoga ser necessário avançar em três frentes: formação profissional inicial; condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada. No decorrer do texto, é possível perceber severa crítica à formação inicial dos professores, considerada ineficiente, aos salários que são baixos, o que torna a profissão pouco atraente, e à formação continuada, que não atende às necessidades impostas pela sociedade atual (BRASIL, 2001).

No PNE 2001-2010, também é enfatizado que:

a implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto para o desenvolvimento do país, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas. (BRASIL, 2001, p. 148).

A formação continuada de professores não seria responsável apenas por uma possível evolução tecnológica e científica, mas apresenta-se como importante, devido a estes avanços estarem sendo impostos pela sociedade moderna (BRASIL, 2001).

Ao analisar as afirmações anteriores, concordamos com Gatti (2008, p. 62-63) ao declarar que, além de tentar melhorar o quadro educacional brasileiro, pretendia-se, sobretudo, preparar os professores para formar as novas gerações para a “nova” economia mundial, para a qual nem a escola da época nem seus professores estavam preparados. Segundo a autora, “a educação ajuda a melhorar a economia, pela qualificação das pessoas para a sociedade do conhecimento e do consumo.”

O Plano Nacional de Educação almejava a evolução tecnológica e científica pela melhoria da qualidade dos professores, logo, a formação continuada deveria permitir “ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo.” (BRASIL, 2001, p. 149).

É interessante ressaltar que a formação continuada à distância é referenciada neste documento como sendo uma das possibilidades de estudos e “sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas de encontros presenciais coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores.” (BRASIL, 2001, p. 151).

Quanto ao financiamento das metas e objetivos do PNE 2001-2010, um dos pontos mais criticados por autores como Pinto (2002), Fröhlich (2010) e Bonamigo et al. (2012) é o fato de o referido documento estabelecer que, até o final de 2010, deveriam ser aplicados 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país na educação, o que, por muitos estudiosos da área, é considerado pequeno, devido ao atraso educacional que o Brasil apresenta.

Outro ponto importante estabelecido pelo plano é a obrigatoriedade da elaboração dos planos decenais, como previsto do Art. 2º da Lei 10.172/2001:

Art. 2º A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes. (BRASIL, 2001).

Uma análise mais aprofundada do Plano Nacional de Educação revela a insistência na ideia de que, para melhorar o panorama da educação nacional, existe a necessidade de promover a valorização do magistério, que passa, obrigatoriamente, pela a formação continuada, como uma das ações que devem ser realizadas pelos governos estaduais e municipais, cabendo lhes a responsabilidade de coordenar, financiar e buscar parcerias com instituições de ensino superior.

Neste contexto, brevemente descrito, em muito devido à obrigatoriedade de promover a valorização profissional e fomentar a formação continuada de professores, assim como para melhorar o Plano de Carreira do Magistério Estadual do Estado do Paraná, com a contemplação de mais um nível, há muito requerido pelos professores, por meio APP do Paraná, o governo do Paraná, através da Lei

Complementar 103/2004, que dispõe o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, instituiu o PDE/PR para ser “uma nova concepção de Formação Continuada” (PARANÁ, 2007, p. 11), objeto de estudo da presente pesquisa, detalhado no próximo item deste capítulo.

Vale o registro de que em 2011 foi instituído o PNE 2011-2020, com 20 metas, que consideramos como uma diminuição significativa, se compararmos com o PNE anterior. Sucintamente, entendemos que este plano decenal pretende: a) aumentar a quantidade de crianças de 4 a 17 anos inseridas na educação básica; b) oferecer a educação em tempo integral; c) elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos; d) aumentar a taxa de matrículas e a qualidade no ensino superior; e) valorizar os profissionais da educação básica; f) investir no mínimo 7% do PIB em educação.

1.4 Programa de Desenvolvimento Educacional: O caminho percorrido

A LDBEN (1996) e o PNE (2001-2010) podem ser considerados marcos legais no nosso país, ao estabelecerem diretrizes para a educação nacional, e, conseqüentemente, para a formação continuada de professores. Estes documentos trouxeram aos estados e municípios a obrigatoriedade da elaboração dos planos de carreiras e educacionais para os profissionais da educação.

Devido a essa obrigatoriedade, no dia 15 de março de 2004, no governo de Roberto Requião Mello e Silva (2003-2006), foi aprovada a Lei Complementar 103/2004, que dispõe sobre o novo Plano de Carreira dos Professores da Rede de Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Fiorin (2009), Audi (2010) e Possi (2012) afirmam que o Plano de Carreira foi construído, coletivamente, entre os representantes da SEED e representantes da APP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná.

Após inúmeras discussões, foi aprovada a Lei Complementar 103/2004, composta por 10 capítulos que dispõe sobre valorização dos professores, por meio do novo Plano de Carreira, sobre a melhoria da qualidade da educação pelo aperfeiçoamento profissional, como constatado no Capítulo II, Art. 3º, parágrafos II, III, VII, VIII, a seguir reproduzidos:

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

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

III – formação continuada dos professores;

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

VIII – avanço na Carreira, através da promoção nos Níveis e da progressão nas Classes. (PARANÁ, 2004).

A formação continuada de professores é contemplada no Capítulo VII, que institui o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/PR), e tem como objetivo “aprimorar a qualidade da Educação Básica da Rede Pública Estadual, de acordo com as necessidades educacionais e socioculturais da Comunidade Escolar” (PARANÁ, 2004, p.3). Por sua relevância para o tema em estudo e porque interferirá diretamente no processo de elaboração conceitual e epistemológico do programa em análise, o Capítulo VII, Art. 20, parágrafo 3º, será transcrito em sua íntegra:

3º - Se o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE não for implantado no prazo estabelecido no parágrafo primeiro, o Professor que, contados 2 (dois) anos a partir da promulgação desta Lei, estiver no Nível II, Classe 11, e obtiver curso de pós-graduação stricto sensu – mestrado ou doutorado, relacionado à área da educação, será automaticamente promovido para o Nível III, Classe 1, e terá progressão no Nível III a cada interstício de 3 (três) anos, nos termos e condições estabelecidos nesta Lei. (PARANÁ, 2004).

Analisando as consequências práticas do artigo citado, podemos constatar que a SEED teve um prazo relativamente pequeno para formular o programa, pois, caso não o implementasse em dois anos, todos os professores que atendessem às especificações teriam a sua elevação automática, o que traria, certamente, um grande impacto para as finanças do Estado do Paraná.

No dia 14 de março de 2005, ou seja, quase um ano após a sua criação, o Programa PDE/PR foi implantado pelo Decreto 4482/2005, disciplinando a promoção e progresso do professor no nível III da carreira. Apesar da sua implantação oficial na data citada, o programa ainda teve um longo caminho a percorrer até a realização da primeira aula inaugural, ocorrida em 2007, que contou com a participação de 1.000 professores selecionados para a primeira versão do PDE/PR.

Para construir o PDE/PR, a SEED, inicialmente, elaborou uma primeira proposta para o programa e a enviou para as IES. Tal proposta, conforme Possi

(2012, p. 92), inicialmente sofreu duras críticas, que ficaram marcadas no documento síntese como sendo parte do processo:

em 2005, a proposta do então Secretário de Estado da Educação Maurício Requião de Mello e Silva de organizar, com apoio das universidades públicas, um programa de professores, equivalente a um mestrado, mas voltado para a sala de aula, gerou muitas críticas [...].

A comprovação das críticas à primeira proposta do programa, novamente é confirmada no documento síntese no seguinte trecho: “as dificuldades e os conflitos iniciais, quase sempre decorrentes do caráter inédito da proposta, não devem ser entendidos como obstáculos.” (PARANÁ, 2007, p. 8).

As críticas feitas pelas universidades foram, principalmente, em relação à pretensão do PDE/PR em ser um programa de mestrado. Para as universidades, um programa de mestrado é voltado para pesquisa e não para “capacitar” o corpo docente das escolas públicas. Ou nas palavras do Professor Dr. Jairo Queiroz Pacheco, ex-diretor da SETI, em entrevista cedida para a pesquisadora Ester Possi (2012, p. 94), “não cabe ao mestrado capacitar todo o corpo docente da educação básica, isso não é uma tarefa do mestrado, não funciona para isso, não caberia.”

Sobre esta crítica - pretensão do programa em ser um mestrado - o primeiro documento-síntese apresenta uma contra argumentação, afirmando que uma das propostas do programa é “combater o controle do saber por um número reduzido de pessoas.” (PARANÁ, 2007, p.8).

De acordo com Possi (2012), após as críticas recebidas, uma nova proposta foi construída, tendo como participantes, à época, a Coordenadora Estadual do PDE/PR, Simone Rebello Bergmann⁸, Professor Otto Henrique Martins da Silva⁹, Professor Sérgio Aguilar Silva¹⁰ e mais dois estagiários. Após a elaboração da nova proposta, iniciou-se um processo de discussão com as universidades estaduais para moldar o programa. O processo de aproximação e de discussões contou com o importante auxílio do Professor Jairo Queiroz Pacheco, que à época ocupava o

⁸ Coordenadora Estadual do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/SEED durante o processo de elaboração do programa.

⁹ Ex-membro da equipe pedagógica PDE/SEED.

¹⁰ Professor da disciplina de História da rede pública desde 1992, atualmente atua como assessor pedagógico PDE/SEED.

cargo de diretor da SETI, incentivando e acompanhando a participação das universidades no processo.

O Professor Otto Henrique Martins da Silva destaca que:

[...] para que fosse concluída a proposta de formação, delineada as condições em que estas seriam executadas, foram realizadas reuniões com os interlocutores das IPES e professores participantes do programa, por todo o Estado. Nas Universidades foram discutidas, com professores, pró-reitores e reitores, questões relacionadas à proposta do programa e à forma de participação destas no PDE/PR; porém, com os professores da rede já selecionados para o programa, discutiu-se sobre a forma de afastamento e as respectivas implicações na sua vida funcional – dadas as condições concretas do programa. Após um longo período de discussões e embates travados com os representantes das IPES e os professores da rede participantes do PDE/PR, concluíram-se os primeiros documentos do programa e foi realizada a primeira aula inaugural em 12/03/2007. (SILVA, 2009, p.4252 e 453).

Para o autor, é possível afirmar que o programa foi uma construção coletiva e inédita, pois contou com a participação de todos os sujeitos que nele estariam envolvidos: a mantenedora, a SEED, as executoras, as IES, e os sujeitos atendidos, os professores da rede pública de ensino.

Durante as discussões, as instituições públicas de ensino superior do Paraná compreenderam que a “essência do Programa encontra ressonância na reflexão pedagógica crítica nelas produzidas” (PARANÁ, 2007, p.8), possibilitando assim, a estruturação de um programa que visa superar a fragmentação entre teoria e prática, permitindo ao professor ser o protagonista, tendo como objetivo de pesquisa e de trabalho, a escola e tendo as universidades públicas como fontes de instrumentalização teórica, metodológica e prática.

A articulação escola, professor e universidade confirmados por Silva (2009, p. 4252) que, ao discorrer sobre a concepção conceitual, pedagógica e de gestão, declara que no PDE/PR:

procurou-se delinear uma proposta que contrapusesse à concepção de formação continuada – FC – desenvolvida de forma fragmentada, homogênea e aligeirada, mas que considerasse a realidade e a necessidade educacional em que estão envolvidos o professor e o aluno, como também, o contexto social e político do entorno escolar. Outras questões consideradas importantes na elaboração da proposta de FC do PDE/PR dizem respeito à parceria entre a

Educação Básica e o Ensino Superior e a extensão do programa, de forma capilar, aos demais professores da rede.

Em 14 de julho de 2010, a Lei Complementar 130, em seu Capítulo I estabelece que:

Art. 1º. Fica regulamentado o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, de 15 de março de 2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná.

Parágrafo único. O PDE é um Programa de Capacitação Continuada implantado como uma política educacional de caráter permanente, que prevê o ingresso anual de professores da Rede Pública Estadual de Ensino para a participação em processo de formação continuada com duração de 2 (dois) anos, tendo como meta qualitativa a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais de Educação Básica.

Art. 2º. O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE será executado através de parceria entre as Secretarias de Estado da Educação – SEED, da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI e Instituições de Ensino Superior – IES.

Art. 3º. A Formação Continuada do professor no PDE dar-se-á por meio de estudos, discussões teórico-metodológicas em atividades nas Instituições de Ensino Superior – IES e de projeto de Intervenção na Escola. (PARANÁ, 2010).

Após a apresentação do caminho percorrido até a elaboração do programa, passamos a seguir para os pressupostos teóricos, conceituais e metodológicos que compõem e regem todas as ações inerentes ao PDE/PR.

1.5 Pressupostos Teóricos do PDE/PR

Inicialmente, faz-se necessário salientar que a presente discussão será norteadada pelos documentos-síntese de 2007 e de 2013 que regem o PDE/PR e terá como contraponto as vozes de pesquisadores como Silva (2009), Audi (2010), Possi (2012), Bergamann (2012) e Ogliari (2012a, 2012b, 2015), que discutem o assunto. Justificamos esta opção por possibilitar a apresentação das alterações ocorridas entre a versão inicial (2007) e a última versão (2013).

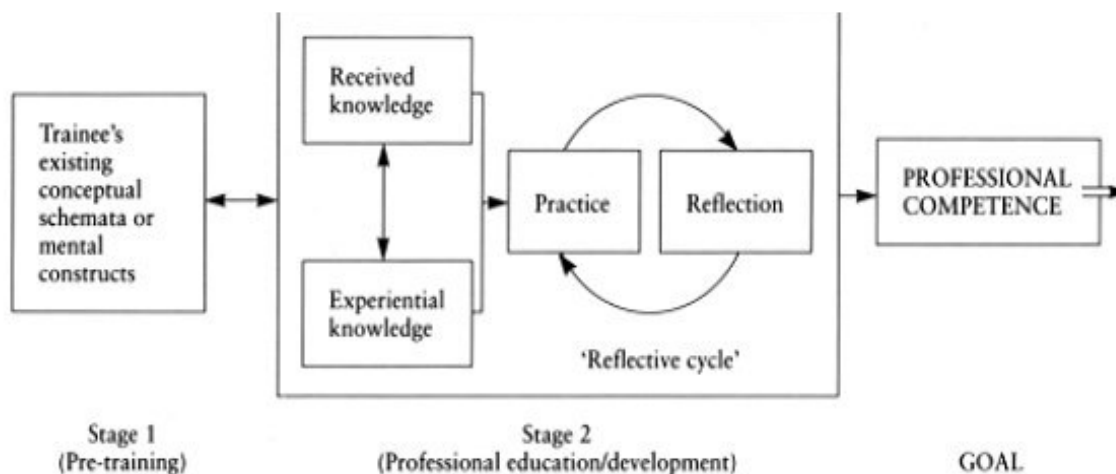
Conforme dito anteriormente, o PDE/PR surgiu diante da obrigatoriedade e da responsabilidade colocada dos estados e municípios em ofertar a formação continuada de professores, além de toda pressão do Sindicato dos Professores do Paraná para que houvesse a implantação de mais um nível no Plano de Carreira do

Magistério Público Estadual. Contudo, o governo da época entendeu que deveria fazer mais do que um simples programa de formação continuada. Quis ofertar um programa que pudesse superar a dicotomia entre teoria e prática. Assim, o objetivo da proposta do PDE/PR foi e continua sendo fornecer uma formação continuada que supere os modelos baseados na racionalidade técnica, na qual o professor é um mero reproduzidor de técnicas e teorias (SANTOS 1991). O programa propõe-se alcançar uma articulação desejável entre o profissional da educação, escola e IES, reconhecendo o professor da rede pública como produtor de conhecimento. Além disso, quer e clama por um trabalho que considere a realidade da escola pública paranaense e que o professor egresso do PDE/PR possa auxiliar nas resoluções de problemas escolares. Devido a estas características, Ogliari (2015, p. 143) afirma que “há indícios de que o programa se pauta pelo princípio da reflexividade crítica proposta por Libâneo (2006) e que difere, embora se origine, da perspectiva reflexiva proposta por Schön.”¹¹

Sucintamente, esta linha defende que a reflexão do professor deve passar pelo ciclo proposto por WALLACE (1990, p. 49), demonstrado na figura abaixo, que destaca o papel crucial da reflexão no processo de ensinar, tendo como foco a prática do professor que gera a reflexão para, novamente, voltar para a prática. Ou como tem sido conhecida: Ação > Reflexão > Ação. Esta linha recebeu várias críticas por ser indutora de reflexão do professor sobre sua prática sem o apoio e suporte da teoria, além de ser um processo individualizado, não implicando na reflexão conjunta com os demais pares.

¹¹ Ver a propósito, Nóvoa (1991), Schön (1992, 2000), Alarcão (1992) e Zeichner (1993).

FIGURA 1 - Modelo da Prática Reflexiva para a Educação proposto por Wallace (1990)



Fonte: Wallace (1990, p.49)

A reflexividade crítica, como proposta por Ogliari (2015), sustenta-se em Libâneo (2006):

A relação teoria e prática considera a realidade social construída e, portanto, histórica, e, sendo assim, é capaz de se transformar. Pautase pela apreensão das contradições e possui visão e atitude crítica frente ao mundo capitalista. Por todas as características anunciadas não se limitaria apenas a reflexão sobre a prática restrita as paredes da sala de aula. (OGLIARI, 2012a, p. 31).

Ogliari (2015), apoiando-se nas considerações de Pimenta (2006), afirma que reflexividade proposta por Schön, ao ser apropriada por políticas neoliberais, transformou o conceito de professor reflexivo a uma expressão da moda, um mero termo, a medida que afasta-se de sua dimensão inicial.

Além de ser uma proposta baseada na reflexividade crítica, algo considerado impar na educação paranaense, Bergamann (2012, p. 30) e os documentos-síntese asseguram que o PDE/PR é inovador, pois até o momento no Estado do Paraná, as formações apresentadas pela SEED, eram em formatos de “semanas pedagógicas”¹², DEBI itinerante¹³, eventos em Faxinal do Céu¹⁴ e outros em que eventualmente o professor se inscrevesse.”

¹² Evento realizado pelas escolas com objetivo promover a formação continuada dos profissionais da educação através de discussões pautadas em aportes teóricos relevantes sobre temas emergentes que afetam o cotidiano da sala de aula, bem como o processo de ensino e aprendizagem, de modo a fundamentar os profissionais da educação para o planejamento do semestre letivo.

No primeiro documento-síntese é divulgado que o PDE/PR surgiria:

a partir de 2003, com a instituição de uma nova política de valorização dos professores e considerando o contexto da globalização da economia e da reestruturação produtiva, componentes macroestratégicos que configuram a acumulação flexível, o modelo de desenvolvimento econômico hegemônico nas últimas décadas altera radicalmente as demandas de formação humana. (PARANÁ, 2007, p. 12).

O excerto anterior confirma o que a pesquisadora Gatti (2008) destaca sobre a sociedade moderna interferir diretamente no trabalho docente do professor e que as formações continuadas terão que atender às novas demandas impostas pela sociedade, ampliando assim, ainda mais, a sua complexidade.

Na versão 2013, a justificativa, baseada nas demandas da sociedade moderna (globalização, fatores econômicos, sociais e políticos), é substituída pelos resultados apresentados pela escola pública:

A partir de 2003, Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED/PR realizou uma análise do ensino público paranaense, por uma necessidade imprescindível de desencadear políticas para a Educação no Estado. Como parte da reformulação das políticas públicas no Estado foi criado o Programa de Desenvolvimento Educacional. (PARANÁ, 2013a, p.3).

Independentemente da justificativa apresentada, os pressupostos nos referidos documentos são semelhantes:

- a) reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem;
- b) organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes nas escolas de Educação Básica;
- c) superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua;
- d) organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior;

¹³ Cursos ofertados entre os anos 2008 a 2010 com 8 ou 16 horas planejados por professores voluntários nas suas áreas ou disciplinas, cujos conteúdos devem contribuir com o estudo das Diretrizes Curriculares do Estado.

¹⁴ Seminários, simpósios ou cursos planejados pela SEED e executados por docentes contratados, realizados em estrutura física do município de Pinhão, região central do Estado do Paraná.

e) criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate promoção de espaços para a construção coletiva do saber. (PARANÁ, 2007, p. 12; PARANÁ, 2013a, p.4).

Partindo dos pressupostos estabelecidos, o programa pretende ofertar uma formação continuada de professores que seja:

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. Nesse processo, o professor; é um sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo e na relação com outros homens, portanto num processo de Formação Continuada construído socialmente [...]. (PARANÁ, 2013a, p.4).

Assim, para poder realizar o movimento proposto e superar políticas homogêneas, fragmentas e isoladas dos cursos de formação continuada ofertados até então pela SEED, os quais apresentavam baixa carga horária, conteúdos teóricos e metodológicos impostos de maneira verticalizada e muitas vezes desconsiderando o conhecimento do professor, o PDE/PR, por sua vez, apresenta uma proposta inovadora, com alta¹⁵ carga horária de estudos, sendo que as atividades do Programa consideram as questões do dia a dia da escola e dos professores. Durante a participação no Programa, o professor é incentivado a construir uma atividade didático-pedagógica e a implementá-la em sua escola, e, ao término do curso, é esperado que o professor realize uma análise crítica do seu fazer de maneira a permitir uma resignificação da sua prática pedagógica. Segundo o documento-síntese (PARANÁ, 2007), ao retornar à escola, o professor deverá apresentar esta resignificação ao trabalhar com seus os alunos.

Vieira-Silva (2012, p. 64), ao realizar as suas considerações sobre o programa, fortalece as colocações anteriores, ao compreender que:

[...] PDE é um programa que pretende, por um lado, proporcionar aos professores um processo de formação continuada que seja mais sólido (proporciona ao professor o estudo, a pesquisa e a produção de material didático) e mais coerente com as reais necessidades da educação básica (o professor tem a oportunidade de relacionar a sua prática de sala de aula com as discussões teóricas desenvolvidas na academia) e, por outro, fortalecer a faceta integradora entre os

¹⁵ A carga horária total do Programa PDE/PR até a turma de 2015 foi de 956 horas.

diferentes níveis de ensino, como também o estabelecimento de comunidades de discussão e de trocas de experiências.

A articulação entre educação básica e educação superior propicia ao professor o retorno à academia e a oportunidade de participar de aulas, atividades, seminários e eventos científicos (FIORIN, 2009). Nesse espaço, outro ponto importante que deve ser considerado é que o programa almeja que o professor torne-se um pesquisador. Assim, desde sua primeira versão, o PDE/PR:

pressupunha que despertaria no professor um olhar diferenciado em relação à formação dos discentes, voltando-se para um fazer que possibilitasse torná-los politizados e preparados para o enfrentamento do mercado de trabalho [...] Portanto, ser um professor pesquisador estaria implícito entre os objetivos a serem atingidos pelo Programa, no entendimento de que o professor constitui-se como um mediador entre o aluno e os conhecimentos científicos produzidos, instigando, levando o aluno a refletir sobre eles, questionar, levantar hipóteses, buscar soluções, de forma que este conquiste autonomia na construção de conhecimentos para estar em condições de atuar numa sociedade em constante movimento. (GONZAGA, 2012, p. 69).

Outro pressuposto relevante refere-se à participação da escola durante o processo. Durante a realização da formação continuada, é esperado que as dificuldades da escola e do professor sejam pesquisadas de forma a superar a forma fragmentada de pesquisa, que permite e muitas vezes requer que o pesquisador permaneça distante do objeto, possuindo uma visão distanciada do fenômeno. Ao contrário, parece ser importante para a SEED que o professor alcance a compreensão ou pelo menos que perceba a influência de fatores sociais, econômicos, culturais, emocionais, tecnológicos e políticos que interferem no seu trabalho docente, para poder propor uma ação, ou uma intervenção didático-pedagógica, planejada para intervir no problema proposto.

Corroborando neste sentido, Canário (1996 apud OGLIARI 2012b, p. 3), afirma que:

considerar a escola como objeto de estudo significa compreender que houve um processo de construção conceitual realizado pelo investigador, construído com base num olhar teórico particular (entre vários possíveis) sobre um segmento da realidade escolar recortado de forma não arbitrária.

O autor (op cit, p. 7), ao discutir como a escola deve ser compreendida durante o programa, afirma que “o PDE não propõe um estudo desinteressado, um programa curricular desconectado da realidade da escola, ou que vise a oferecer receitas teóricas mágicas que irão dar conta de todas as dificuldades anunciadas na experiência da docência.” Por sua vez, Vieira-Silva (2012, p.64), ao considerar a escola como integrante de todo o processo, afirma que, ao participar do PDE, o professor da educação básica tem a oportunidade de relacionar a sua prática de sala de aula com as discussões teóricas desenvolvidas na academia.

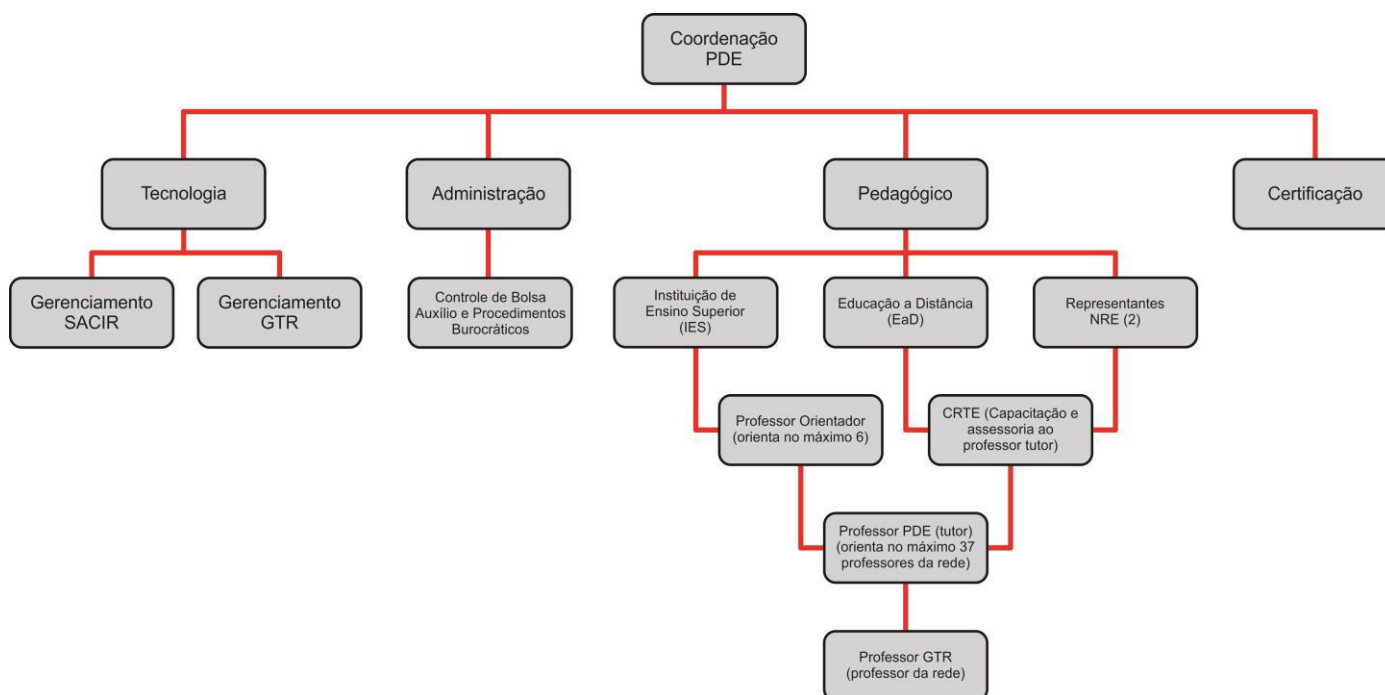
Desta maneira, após a exposição dos pressupostos teóricos que nortearam a formação continuada de professores no PDE/PR, é possível compreender os motivos que fundamentam a afirmação dos documentos-síntese (2007, 2013a) de que o PDE/PR é um programa de formação continuada de professor de caráter único inovador no Brasil.

A complexidade do programa deve ser ressaltada, pois a sua articulação entre professores, escolas, alunos, IES e mantenedora requer um grau elevado de comprometimento durante todo o processo, pois todos estes sujeitos irão interferir diretamente em um dos objetivos primordiais no programa: a resignificação da prática pedagógica do professor.

1.6 Organização Estrutural do PDE/PR

Para melhor entendimento do programa, apresentamos a seguir sua organização estrutural, apresentando de maneira simplificada, como setores e atores articulam-se, permitindo a efetivação do PDE/PR.

Para atender os professores da Rede Estadual de Educação, foi elaborada uma logística, dividida por vários departamentos/setores na SEED, responsáveis por ações específicas. Na sequência, discutimos o modelo da estruturação do Programa.

FIGURA 2 – Organograma do Programa de Desenvolvimento Educacional.

Fonte: Fiorin (2009).

Conforme o organograma anterior, a organização geral do programa fica a cargo da Coordenação Estadual, que faz parte do Setor de Educação à Distância (EaD). Neste departamento, há pessoas responsáveis pelo “gerenciamento do Programa, no Estado do Paraná.” (FIORIN, 2009, p. 61).

Na sequência, encontra-se o setor de Tecnologia, responsável pela instrumentalização do professor PDE/PR para a utilização dos recursos tecnológicos na efetivação das atividades previstas o Sistema de Acompanhamento e Integração em Rede (SACIR) e Grupo de Trabalho em Rede (GTR).

O SACIR é o ambiente virtual onde ocorre a interação entre o Professor PDE/PR e Professor orientador no qual também são postadas às produções realizadas e os pareceres dados pelos orientadores a cada etapa do programa.

O GTR é um ambiente virtual de aprendizagem que tem como objetivo socializar o “Projeto de Intervenção Pedagógica, Produção Didático-pedagógica, bem como questões específicas sobre a Implementação Pedagógica na Escola” (PARANÁ, 2013, p. 13), realizadas pelo Professor PDE/PR com os professores da rede pública do Estado do Paraná. Esta socialização pretende realizar “a democratização do acesso aos conhecimentos teórico-práticos específicos das

áreas/disciplinas do Programa escolhidas pelo Professor PDE.” (PARANÁ, 2013a, p. 13).

De forma resumida, o GTR é um curso realizado nos princípios da educação à distância, com carga horária total de 64 horas, onde o professor da rede estadual participa de interações e discussões que podem servir de subsídios que contribuirão na produção didático-pedagógica do professor PDE/PR.

No Departamento Administrativo, são realizados os trabalhos burocráticos, como pagamento das bolsas para os docentes das IES e professores.

O Departamento Pedagógico atende a outros três setores: IES, EaD e os NREs. O Departamento de Educação a Distância é responsável pela elaboração e normatização dos conteúdos que serão trabalhados no curso de formação de tutores¹⁶. O CRTE é responsável pela inclusão digital dos professores, pois tem sido constatado que grande parte dos professores da rede estadual de ensino apresentam inúmeras dificuldades no manuseio de computadores e aplicativos.

Cada Núcleo Regional de Educação (NRE) possui 02 representantes, os quais são responsáveis pelos repasses das orientações e informações, bem como auxílio nas dúvidas dos professores participantes do programa. Os representantes têm contato direto com as IES que atendem aos professores do seu NRE.

As IES são responsáveis pelo trabalho pedagógico referente aos conteúdos disciplinares inerentes à área de formação dos professores PDE/PR, bem como de oferecer aos participantes cursos envolvendo metodologia de pesquisa e de fundamentos da educação. Devido ao grande número de IES envolvidas, cada instituição de ensino possuiu um coordenador geral do PDE/PR e um técnico-administrativo. Sob a responsabilidade das IES, ficam os professores orientadores que, além de ministrarem os cursos gerais e específicos nas áreas ofertadas, auxiliam na construção do Projeto de Intervenção Pedagógica, na produção didático-pedagógica, na sua implementação, e na escritura do artigo final elaborado pelo professor PDE/PR.

¹⁶ O Professor PDE/PR realiza um curso de 64 horas na modalidade de EaD, para atuar como professor tutor durante o GTR.

1.7 Estruturação pedagógica do PDE/PR nas IES

No modelo de formação continuada de professores proposto no PDE/PR, o professor retorna às atividades acadêmicas, considerando as questões do seu dia a dia na escola, para então, com o auxílio do professor orientador da IES, elaborar um Projeto de Intervenção Pedagógica para a sua Escola, com base nas DCE de sua disciplina. As atividades contidas nos três grandes eixos de atividades, para Fiorin (2009) e Ogliari (2012a), têm como objetivo propiciar conhecimentos científicos, históricos e humanos, capazes de provocar uma reflexão pedagógica que sirva de aporte teórico para compreender os problemas do contexto escolar, na realidade concreta do fenômeno, e possa contribuir de maneira significativa na melhora do trabalho docente do professor.

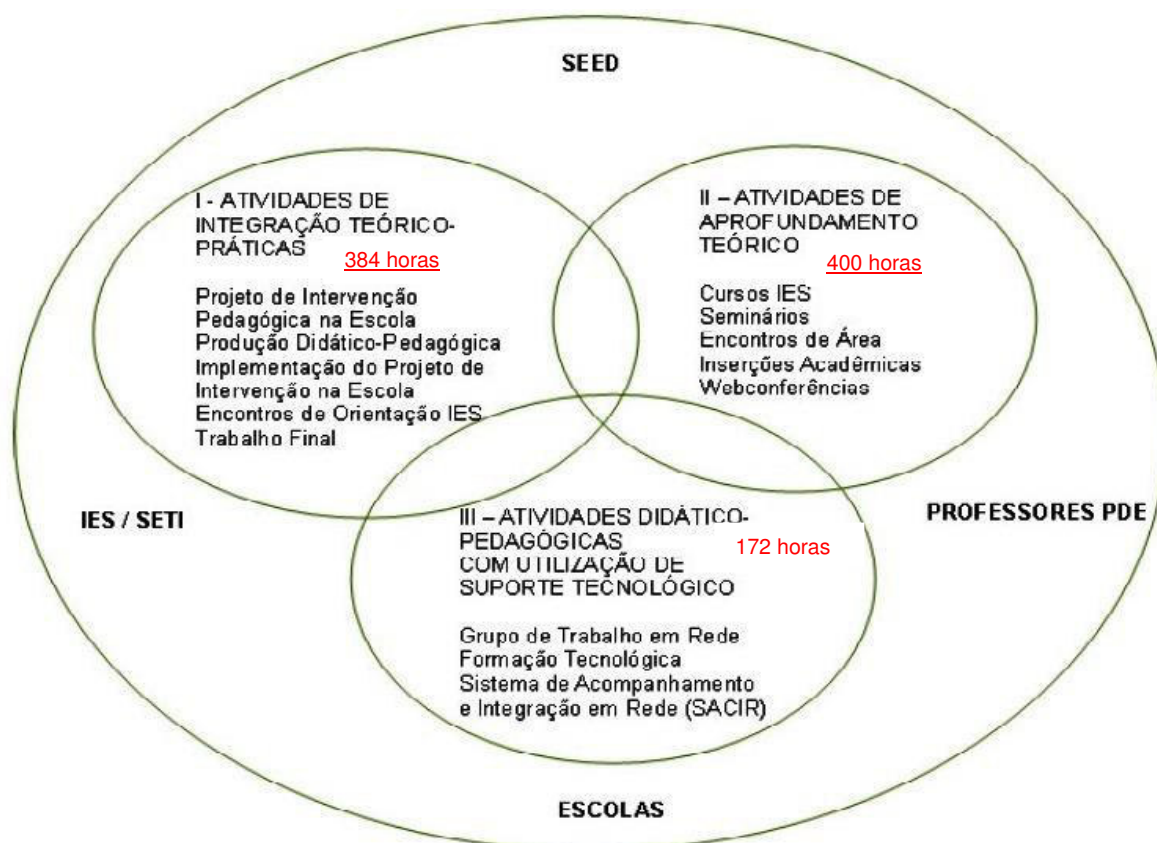
Para alcançar essa formação sólida e fortalecer as discussões entre os diferentes níveis de ensino, o programa é composto pelos três grandes eixos: atividades de integração teórico-práticas, atividades de aprofundamento teórico e atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico (PARANÁ, 2014a), conforme exposto na Figura 2.

As atividades referentes ao Eixo I, atividades de integração teórico-práticas, priorizam a integração teórico-prática (PARANÁ, 2014a), neste eixo são realizadas as seguintes atividades:

Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola: é a primeira atividade que o professor PDE/PR realiza. Neste momento, o professor PDE/PR define em parceria com o seu professor orientador da IES, qual o problema escolar irá abordar, a metodologia e estratégias de pesquisas, o cronograma e quais os conceitos teóricos irão fundamentar o seu projeto de intervenção.

Produção Didático-pedagógica: “é a elaboração intencional do professor PDE/PR ao organizar um material didático, enquanto estratégia metodológica, que sirva aos propósitos de seu Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola.” (PARANÁ, 2014a, p. 5). A produção didático-pedagógica pode ser realizada em diversos formatos: unidade didática, mapa, atlas, artigo, material digital, caderno pedagógico, caderno temático (PARANÁ, 2013b), sendo que a definição de qual formato fica a critério do professor PDE/PR. A produção ocorre no segundo período (segundo semestre) do programa.

FIGURA 3 - Quadro esquemático do Plano Integrado de Formação Continuada



Fonte: PDE/SEED 2010.

Orientações nas IES: por meio das reuniões com os professores orientadores da IES, são discutidos os encaminhamentos e adequações das atividades de construção da produção didático-pedagógica. As orientações ocorrem durante os quatro períodos do programa, e no final, o professor orientador irá emitir o parecer sobre a produção realizada pelo professor participante do programa.

Implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola: é o resultado final das atividades realizadas pelos professores no primeiro e segundo período do programa. Após as orientações, a produção didático-pedagógica é efetivada na escola de origem do professor. É esperado que sua produção pedagógica possa “contribuir para a superação das fragilidades e problemas apontados pelo Professor PDE [...] com a finalidade de promover a melhoria qualitativa do ensino e da aprendizagem na escola de execução do Projeto.” (PARANÁ, 2014a, p. 7).

Artigo Final: no quarto período, o professor PDE/PR com auxílio do professor orientador deverá socializar o seu trabalho, por meio de um artigo científico.

Nas atividades de aprofundamento teórico, que compõem o Eixo II, os professores PDE/PR participam de atividades ofertadas pelas IES e pela PDE/SEED. Em síntese essas atividades visam “ampliar, aprofundar e atualizar os seus conhecimentos.” (PARANÁ, 2014a, p. 8).

Cursos nas IES: Até a versão de 2013, os cursos eram denominados de Cursos Gerais, compostos de 64h de Fundamentos da Educação e de 64h de Metodologia de Pesquisa, Cursos Específicos na área de atuação do professor, com Metodologia de Ensino, Produção Didático-pedagógica e cursos de conteúdos ainda mais específicos. Na versão ora em andamento (2016) temos: Curso I – Fundamentos da Educação I (32h) e Metodologia da pesquisa I (32h); Curso II – Metodologia de ensino na área de atuação do professor (32h) e Cursos Específicos (32h) – ; Curso III – Fundamentos da Educação II (foco na diversidade e desafios) (32h) e Metodologia da pesquisa II (32h) - ; Curso IV – Produção didático-pedagógica: pressupostos teórico-metodológicos (32h) e Cursos Específicos (32h) - ; Curso V – Temas Diversificados de acordo com as necessidades dos participantes (32h).

Inserções Acadêmicas: São atividades de cunho científico (seminários, jornadas, simpósios, congressos), ofertado pela IES que o professor PDE/PR está vinculado, que oportunizam a sua participação. Para Ogliari (2012a), estas atividades pretendem fazer que os professores PDE/PR se habituem a participar de eventos acadêmicos para debater temas referentes à educação básica. Na versão de andamento, as inserções acadêmicas presenciais foram reduzidas de 64h para 32h e houve um acréscimo de 96 feitas totalmente à distância e indicadas e chanceladas pelo professor orientador.

Encontros de Área: O objetivo de tais encontros é reunir professores da mesma área de formação, para discutir e socializar os avanços e dificuldades sobre o projeto de implementação é o objetivo desta atividade. A partir de 2016, um estes encontros foi transformado em evento científico, abertos à participação de toda a comunidade interna e externa da IES, objetivando a apresentação do artigo final pelo professor PDE/PR.

Seminários Integradores PDE/PR: são as atividades realizadas no início do primeiro período e no início e no final do segundo período. No primeiro encontro, toda a estrutura do programa é discutida, objetivando esclarecer sobre as especificidades de cada ação do programa (PARANÁ, 2014a).

Por fim, o Eixo III compreende as atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico, no qual o professor PDE/PR participa de uma formação tecnológica semipresencial para ampliar os seus conhecimentos referentes aos recursos tecnológicos que serão necessários para realizar e atuar nas atividades: **SACIR, Ambiente Virtual de Aprendizagem da SEED e Grupo de Trabalho em Rede – GTR** que foram abordadas anteriormente neste capítulo.

Esta breve apresentação dos eixos envolvidos permite-nos afirmar que a organização estrutural também é complexa, porque:

o funcionamento dessas ações envolve muitos sujeitos que, interligados, podem cooperar para a construção de mecanismos de melhorias para a educação pública no e do estado. Estas ações, devidas a magnitude do Programa, precisam funcionar como uma engrenagem, em que cada envolvido realiza, a seu tempo, a ação que lhe compete para que o professor-PDE transite pelas etapas do processo de formação e realize com competência todas as atividades que lhes são incumbidas. (SILVA, 2012, p. 68).

A estrutura proposta para o PDE/PR requer uma articulação entre os três grandes eixos, sendo que as atividades trabalhadas em cada eixo colaboram com a formação do professor. Acreditamos, que a interação entre as atividades podem originar o que Paviani (2008) define como a articulação entre a unidade e multiplicidade. Nesta articulação, os conhecimentos advindos de cada eixo (unidade) ao articularem-se com os outros eixos (unidade) e por meio de suas relações (multiplicidade) propiciarão o surgimento de novos conhecimentos que serão aplicados em sua atividade de intervenção e em sua prática pedagógica, envolvendo tanto a teoria da complexidade quanto noções da Interdisciplinaridade, os quais serão posteriormente definidos e debatidos na presente dissertação.

Devido à amplitude do PDE/PR e com o desenrolar de várias edições ao longo dos sete últimos anos, a SEED em conjunto com as IES vêm procurando encontrar a melhor organização estrutural para a formação em serviço proposta no programa. Em 2015, houve uma paralisação geral do PDE/PR nas IES pelo não cumprimento do compromisso financeiro por parte do governo do Estado, que gerou atrasos em até dois anos nos pagamentos tanto dos docentes e coordenadores das IES envolvidas no programa, quanto nas bolsas dos professores cursistas. O movimento foi fortificado pela deflagração da greve geral da categoria

Desta feita, a versão do PDE/PR 2015, postergada para 2016, trouxe algumas modificações, algumas já citadas anteriormente, que não interferem ou não exigem mudanças nas leis que regem o PDE/PR, citadas anteriormente. A carga horária total saiu de 956 para 1088 horas. Outra modificação ocorrida foi com a data de entrega da versão final do Projeto de Intervenção Pedagógica apenas no final de setembro.

Desde 2014, o professor PDE/PR precisa socializar sua intenção de pesquisa com seus pares na escola. A Resolução nº 5232/2014, Art. 8º, inciso I, estabelece que:

I - O Professor PDE deverá apresentar, logo após o início das atividades do PDE, sua intenção de pesquisa, já com os elementos indicados no Parágrafo 8º, ao Conselho Escolar de sua escola de lotação vinculada ao PDE, para obter sua aprovação, a qual deverá ser registrada em ata e entregue à Coordenação de Articulação Acadêmica em cronograma a ser estabelecido. (PARANÁ, 2014b).

Do professor PDE/PR é esperado que, ao apresentar o seu projeto à comunidade escolar, mantenha estreita vinculação com o estabelecimento de ensino no qual implementará seu projeto (PARANÁ, 2016). Outra modificação ocorrida a partir da versão de 2014 foi colocar 32 horas de Cursos Diversificados já no primeiro período, conforme solicitação dos professores de versões anteriores e também das IES.

O GTR trouxe novidades na versão de 2014, buscando envolver mais os professores participantes dos cursos ofertados e, ao mesmo tempo, dar mais autonomia e responsabilidade ao professor PDE/PR, proponente do curso. Toda a equipe do PDE/PR central e os representantes dos NRE participaram. As IES não se dispuseram a participar do novo formato sem que maiores discussões tivessem sido entabuladas. Contudo, as mudanças continuam vigorando para 2016, sem que tenha havido reuniões específicas sobre o tema¹⁷.

Enfim, o programa é bem abrangente e complexo, exigindo toda uma logística e uma organização estrutural e pedagógica para ser realizado. A seguir passamos a discutir o processo de entrada do professor no PDE/PR.

¹⁷ Maiores informações sobre o programa podem ser obtidas no site <http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>

Como exposto anteriormente neste capítulo, a necessidade de elaborar um modelo de formação continuada, bem como a obrigatoriedade de se ter um Plano de Carreira dos Professores da Rede Pública Estadual fomentaram o surgimento do PDE/PR com conseqüente elaboração dos critérios a serem utilizados no processo seletivo dos professores pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério, interessados em ingressar no programa.

Visando captar a evolução dos critérios de seleção, apresentaremos, de maneira comparativa, os critérios utilizados no primeiro e nos últimos editais, Edital nº 168/2006 e Edital nº 92/2014, respectivamente.

QUADRO 1 - Análise comparativa da evolução dos critérios utilizados no processo de seleção dos professores participantes do PDE/PR

Responsável pela elaboração do Edital de seleção	
Edital nº 168/2006	Edital nº 92/2014
Coordenadoria de Processos Seletivos da Universidade Estadual de Londrina – COPS/UEL.	Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR
Nível que o professor deve estar para poder participar do processo seletivo	
Nível II, Classe 11	Nível II nas classes 8, 9, 10 ou 11
Número de vagas ofertadas	
1.200 vagas	2.000 vagas
Critérios de Seleção	
Prova Objetiva – composta de questões objetivas com valor até 60 pontos Redação – elaboração de um texto com valor até 40 pontos.	Participação do professor candidato em cursos e atividades com código 5 (cinco), e docências com código 6 (seis) inseridos na Ficha Funcional / GRHS/SEED do professor; Conclusão no Grupo de Trabalho em Rede - GTR 2013, ocorrido em 2014.
Titulação Especialização – 05 pontos por curso Mestrado – 12 pontos por curso Doutorado – 18 pontos por curso	Pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu devidamente reconhecida por legislação vigente no Brasil; Tempo como QPM, na Educação Básica da Rede Pública Estadual ou em Escolas Conveniadas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, contado a partir do Termo de Exercício, na linha funcional escolhida para a inscrição, exceto o tempo destinado a licença sem vencimento, se houver.

Crêterios de Desempate	
<p>Obtiver a maior pontuação na Prova Objetiva; Obtiver a maior pontuação na Prova de Redação; Obtiver a maior pontuação na Prova de Títulos; O mais idoso;</p>	<p>Maior classe de referência no nível II. Possuir na somatória maior carga horária em cursos e atividades com código 5 (cinco) e docências com o código 6, no período de 1.� de julho de 2009 a 30 de junho de 2014, inseridos na Ficha Funcional/GRHS/SEED, com exceção do GTR 2013, ocorrido em 2014, e dos cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado, que atendam aos critérios estabelecidos para a Progressão, conforme item 1.8 letra "a" e 1.9 deste Edital; Maior tempo como professor do Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná, contado a partir do Termo de Exercício, na linha funcional de inscrição neste processo seletivo. Maior idade do candidato; Ter concluído o GTR 2013, ocorrido em 2014.</p>

Fonte: Adaptado pelo autor, com bases nos critérios estabelecidos nos editais n  168/2006 e n  92/2014.

O primeiro item, no Quadro 01, é referente ao órgão responsável pela elaboração do edital do processo. No ano de 2007 esta responsabilidade coube a COPES/UEL, porém, com o passar dos anos, foi transferida ao Conselho do PDE/SEED.

Em relação ao Nível e à Classe da Carreira do professor QPM, constatamos uma diminuição do nível e da classe, pois no ano de 2007, somente poderiam participar do processo seletivo interno professores que se encontravam na Classe II, Nível 11. É mister ressaltar que este critério foi estabelecido devido à necessidade de diminuir o números de professores que seriam elevados para Classe III, Nível 1, caso o PDE/PR não fosse implantado oficialmente. Ou seja, sem a implantação, todos os professores que se encontravam na Classe II, Nível 11 teriam sua elevação automaticamente. Este critério vem sendo alterado e, no ano de 2014, professores que se encontravam no Nível II, Classes 8, 9, 10 e 11 puderam se inscrever no processo seletivo.

O processo de seleção, ao longo das versões já existentes, sofre modificações. Em 2007, o professor que pretendesse participar do Programa, seria

submetido a uma prova objetiva e a uma produção de uma redação, ambas de caráter eliminatório. A prova objetiva, com valor de 60 pontos, era composta de questões objetivas referentes aos conteúdos programáticos estabelecido no Edital nº 168/2006. Já na prova de redação, com valor de 40 pontos, o candidato deveria produzir um texto entre 20 e 30 linhas, abordando a temática proposta pela comissão organizadora. Caso o professor alcançasse 36 pontos, somando a nota da prova objetiva e a redação, ele seria classificado para a prova de títulos (PARANÁ, 2006).

Diante dos gastos com a correção das provas e das redações e para restringir a seleção a SEED e não mais com o auxílio das IES, este critério mudou a partir de 2008. O professor, então, passa a ser selecionado por uma análise de sua Ficha Funcional GRHS/SEED. Em poucas palavras, a Ficha Funcional GRHS/SEED do professor pode ser considerada como o seu histórico profissional, pois nela são informados todos os cursos, seminários, pós-graduação, atividades realizadas como docentes, entre outros, desenvolvidos pelo professor. São atribuídos pontos às atividades relacionadas à docência e à participação de cursos como docentes ou ouvintes, participação no GTR, ter pós-graduações *Stricto* ou *Lato Sensu* e ao tempo serviço. No final é realizada uma somatória dos pontos, representando, assim, a nota final do professor.

Em suma, os critérios de seleção vêm passando por reestruturações, na tentativa de reconhecer e respeitar as dificuldades encontradas pelos professores em realizarem atividades acadêmicas que possam melhorar a sua pontuação. Segundo Ogliari (2012a), no primeiro processo seletivo, ou seja, no ano de 2007, a meritocracia norteou o processo de seleção, pois entraram no programa os professores que possuíam mais conhecimentos, comprovados por meio da prova objetiva, excluindo os professores que mais necessitavam de participar da formação, o que foi uma enorme contradição. Entretanto, no último processo, “foi privilegiada a ficha funcional do professor [...]. Considerando-se esse critério, os professores que mais procuram por cursos de formação foram privilegiados.” (OGLIARI, 2015, p. 139).

Estas mudanças confirmam a dinamicidade do programa no quesito ingresso ao programa.

A seguir passamos para a revisão das teorias fundantes da presente dissertação que serão discutidos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO CONTINUADA

Pressupostos para a compreensão da sua complexidade

Nesta dissertação, pretendemos discutir o conceito de trabalho docente, na percepção de professores egressos do PDE/PR, bem como os fatores intrínsecos e extrínsecos que fazem parte da totalidade desse processo, evidenciando a complexidade que envolve o tema.

Conforme discutido na Introdução do presente estudo, quando analisamos o desempenho dos alunos, sobretudo o dos alunos advindos de escolas públicas, nas avaliações internas e externas, geralmente nos deparamos com um sério problema: o resultado alcançado está sempre aquém do esperado. Tais afirmações podem ser facilmente constatadas por meio da análise do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pela Provinha Brasil e, no caso do Estado do Paraná, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP). Imediatamente, a “caça às bruxas” se instaura e o professor é colocado como o grande “vilão”, ou o maior responsável por quase todas as mazelas que acontecem no ambiente escolar, tais como: indisciplina, violência, dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, pelo fracasso escolar (FACCI, 2004), levando-o a se colocar com a grande vítima.

Falar em fracasso escolar é um tema pouco atraente para os educadores (ARROYO, 1997). Assim, ao analisarmos a situação uma perspectiva mais globalizadora, e com o foco no “fracasso escolar”, sentimos a necessidade de cautela para não apresentar visões parciais e superficiais sobre o problema, uma vez que o tema é de natureza complexa, não podendo, portanto, ser explicado por um único fator, ou ter apenas um ou outro culpado. Para compreendermos esta problemática e, talvez nos aproximarmos mais da realidade, sentimos ser necessária uma análise que inclua alguns fatores ou dimensões tais como a histórica, a cognitiva, a social, a econômica, a afetiva e a cultural, por isso influencia diretamente o cotidiano na escola (BRASIL, 2005) e, conseqüentemente, no trabalho do professor. Uma proposta é analisar tais dimensões por diferentes prismas: do professor, dos alunos e também dos gestores, dos pais, da sociedade civil, entre outros.

Nesta pesquisa, optamos por focalizar o professor PDE/PR, tornando-o nosso sujeito-objeto e ousamos incluir entre as dimensões acima citadas, as formações – inicial, continuada e de autoformação – a que o professor PDE/PR esteve exposto ao longo de sua trajetória profissional, como influenciadoras da sua prática pedagógica, e analisá-las, respaldados por autores cujos posicionamentos julgamos compatíveis e coerentes com a teoria da complexidade, emoldurados pelo viés interdisciplinar.

Iniciamos nossa revisão teórica com Tardif e Lessard (2008, p. 9). Para os autores, o trabalho do docente:

representa uma atividade profissional complexa, de alto nível, que clama por conhecimentos e competências em vários campos: cultura geral e conhecimentos disciplinares; psicopedagogia e didática; conhecimentos dos alunos, de seu ambiente familiar e sociocultural; conhecimento das dificuldades de aprendizagem, do sistema escolar e de suas finalidades [...] novas tecnologias da comunicação e informação, habilidade na gestão de classe e nas relações humanas e etc.

Além dos fatores mencionados, demandados pela sociedade contemporânea, existem as ações pedagógicas internas à escola que fazem parte do dia a dia do trabalho do professor como “organização, objetivos, conhecimentos e tecnologias, objetos, processos e resultados [...]” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 39).

Entendemos que todos os aspectos citados estão interligados, são interdependentes e de grande importância para efetivação do trabalho do professor. Portanto, dificuldades, lacunas ou ainda deficiências em um ou mais aspectos acarretarão problemas ao ensino e, conseqüentemente, à aprendizagem dos alunos. Esta constatação tem orientado os cursos de formação continuada, que podem ou não alcançar plenamente seus objetivos: uma transformação na prática pedagógica do professor, uma vez que, na maioria das vezes, estão circunscritos apenas a uma atualização metodológica e/ou no conhecimento científico e específico na área, sem continuidade ou articulação com o conhecimento prévio destes professores, ou considerar as experiências e os saberes trazidos por eles para o processo, relegando-os por falta de cientificidade, princípio fundamental e estigmatizador, ditado pelo paradigma da ciência moderna (SANTOS, 2010).

Silva (2011, p. 65) diz que a compreensão da expressão trabalho docente comporta vários sentidos, tais como: “prática de professores e de escola, prática

docente, ação docente e práxis pedagógica”. O autor, contudo, opta pela “compreensão de uma práxis que diz respeito tanto aos aspectos de formação, da autoformação, como da atuação do professor.”

Nossa proposta expande a do autor antes citado. Buscamos compreender o trabalho docente em sua totalidade, analisando as percepções do professor quanto à transposição dos (novos) saberes docentes, inerentes à sua área de atuação, para sua prática pedagógica, buscando uma melhoria na qualidade do seu ensino, no caso, resultante da sua participação no PDE/PR, considerando as influências e pressões internas e externas a que está submetido.

Isso nos leva a reafirmar que a complexidade da prática pedagógica não pode ser compreendida e equacionada apenas às ações relacionadas ao professor. Pede por um entendimento mais amplo, intrinsecamente ligado e dependente de fatores sociais, econômicos, culturais e políticos, tanto em nível macro – políticas públicas, por exemplo – como no nível micro – influências e pressões exercidas pela gestão da escola, dos pais – que interferem de maneira significativa no agir docente – e se abre a inúmeras avenidas ou galerias, no dizer de Morin, (1996), que chamam, por sua vez, por mais pesquisas e estudos.

A prática pedagógica dos professores, de acordo com Ohira (2012), vem sendo pesquisada e discutida internacionalmente desde a década de 1930, porém, no Brasil, surge com mais intensidade a partir de 1990, quando então a área começa a se fortalecer, assim como surgem os cursos de pós-graduação no país com muita efervescência. De acordo com Nunes (2001), os pesquisadores tiveram como objeto de estudo a prática pedagógica, analisando-a por vários vieses, concepções e conceitos epistemológicos, porém tendo dois objetivos principais em comum: compreender como ela é construída e distinguir que saberes são inerentes ao trabalho docente.

Devido à evolução tecnológica, à expansão do capitalismo por meio da globalização mundial e ao surgimento de multiterritórios dentro do mesmo espaço físico nas últimas décadas, as demandas referentes ao trabalho do professor não somente aumentaram, mas, principalmente, se modificaram, sem, contudo, mudar a preocupação fundante da área que é a de buscar caminhos para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, as novas exigências impostas pela sociedade contemporânea demandam do professor uma prática pedagógica inovadora, reflexiva, que precisa responder às novas necessidades da sociedade.

Conforme os autores:

é preciso urgente superar a abordagem conservadora, decorrente do antigo paradigma newtoniano-cartesiano que visa à reprodução do conhecimento, [...] o paradigma inovador, denominado sistêmico ou da complexidade, entre outros nomes, apresenta um rumo para superar a fragmentação das partes desintegradas visando à pessoa humana como um ser completo, focando a produção do conhecimento. (DONATO; ENS, 2008, p. 157).

Corroborando os autores quer-nos parecer que tanto em um paradigma quanto no outro, há, ainda, uma grande lacuna a ser superada quanto aos problemas ligados ao ensino e aprendizagem, que, certamente, terão que passar por uma reflexão maior sobre a prática pedagógica do professor. Tal reflexão deve incluir uma análise geral e particular, ampla e ao mesmo tempo específica do agir docente, englobando os modelos e os referenciais teóricos que o norteiam, os quais, por sua vez, precisam estar em consonância com o momento histórico e social, vivenciado no contexto escolar, microcosmo da sociedade. Portanto, entender o trabalho do professor ou sua prática pedagógica é aceitar, primeiramente, que ele se reveste de um caráter polissêmico e complexo (NUNES, 2001).

Desta feita, propomos discutir o trabalho docente, como moldura para compreendermos os saberes docentes, inerentes à profissão Professor. Para tanto, utilizamos como aporte teórico, autores que discutem o tema como Libâneo (1994), Pimenta (1999) e Tardif (2002) Tardif e Lessard (2005, 2008), estabelecendo com eles articulações que subjazem às práticas pedagógicas e influenciam, no nosso entender, diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

2.1 Trabalho Docente

O trabalho docente, segundo Libâneo (1994), não pode ser compreendido apenas como repasse de conteúdos aos alunos, mas sim como um trabalho articulado e ativo que tem como objetivo a assimilação de conhecimentos, possibilitando o desenvolvimento das capacidades dos alunos. Para alcançar tais objetivos, o trabalho docente deverá ser composto, simultaneamente, por saberes da área específica de atuação e por um conjunto de ações, comumente abarcadas e denominadas de metodologia, que inclui o uso de diferentes métodos, técnicas de ensino, procedimentos didático-pedagógicos, materiais didáticos, entre outros.

O trabalho docente é construído, reconstruído e desconstruído ao longo de toda a vida do professor, iniciando antes mesmo do seu ingresso na formação inicial, sendo moldado pelas suas experiências e interações sociais, profissionais, acadêmicas, afetivas, culturais e políticas ligadas, mormente, à educação (ALMEIDA FILHO, 1993). Destacam-se neste processo dois grandes momentos: o da formação inicial – graduação – e o da formação continuada, este acontecido, via de regra, com o professor já inserido na profissão.

Para Libâneo (1994), é no momento da formação que ocorre a organização do processo pedagógico articulado e intencional que deve colaborar para a formação completa do professor. O autor entende que a formação do professor é composta por duas dimensões: a teórico-científica e a técnico-prática. Em síntese, a primeira dimensão refere-se aos conteúdos específicos das disciplinas que irão fornecer subsídios para a compreensão de como ocorre o fenômeno educacional dentro contexto histórico e social. A formação técnico-prática, por sua vez, visa à preparação específica do acadêmico ou do já professor para atuar como docente. Embora sejam duas dimensões, elas se entrelaçam no agir docente, devendo ser analisadas dialeticamente e não isoladas.

A formação inicial, ofertada pelas inúmeras instituições de ensino, muitas vezes apresenta uma “desarticulação entre os diferentes tipos de saberes que constituem o currículo” (LELIS, 2008, p. 60), ensejando o aparecimento de lacunas que serão sentidas ou apontadas como falhas no trabalho deste professor, quando ingresso na profissão. Por esta razão, Pimenta (1999) é enfática sobre a necessidade de rever a organização dos currículos acadêmicos, uma vez que muitos cursos de formação inicial, ao desenvolverem:

um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial, que não dão conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. (PIMENTA, 1999, p. 16).

Concordamos com a autora quanto à necessidade da aproximação entre a formação inicial ofertada pelo Ensino Superior e a Educação Básica, uma vez que um contato mais precoce do acadêmico com seu futuro e possível ambiente de trabalho pode facilitar a efetivação de seu fazer docente posterior.

Nóvoa (1995), Pimenta (1999), Facci (2004), entre outros autores propõem que, durante o processo de formação inicial, duas importantes dimensões devem se consideradas: a dimensão pessoal e a profissional. Os autores afirmam que na vida do professor é necessária uma articulação entre saberes e experiências vividas (dimensão pessoal) e da pedagogia (dimensão profissional). A formação inicial se torna um dos pilares das práticas pedagógicas que irão compor o trabalho docente, amparada por outras fontes e meios que auxiliarão nesta construção, como cursos de extensão, monitorias, estágios remunerados ou não, entre outros.

Com essa perspectiva sobre a formação inicial, passamos a discutir os saberes docentes, parte integrante, constituidora e distintiva do trabalho docente.

2.2 Saberes Docentes

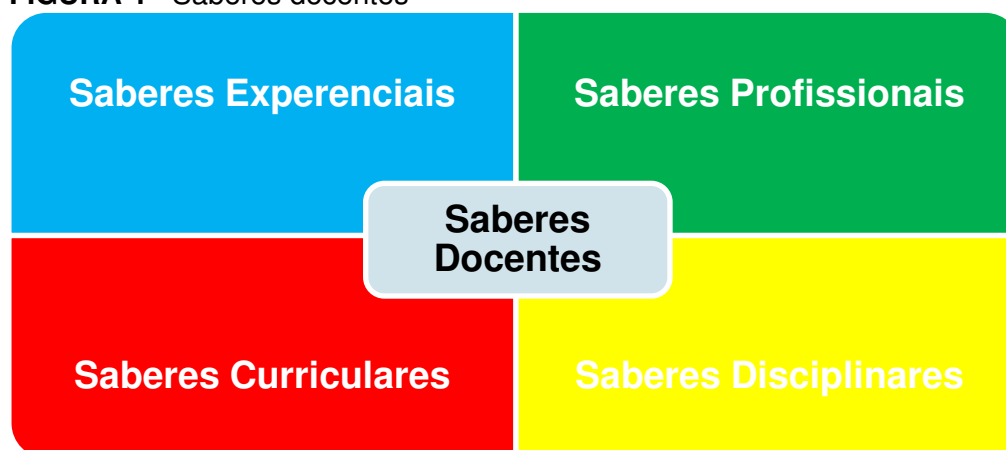
A complexidade do trabalho do professor nos remete às relações estabelecidas entre as ações pedagógicas e o saber docente. Apoiando-nos em Tardif (2002) e em Tardif e Lessard (2005, 2008), podemos dizer que é preciso situar a questão do saber profissional no contexto mais amplo de estudo da profissão docente, de sua história recente e de sua situação dentro da escola e da sociedade. Os autores consideram no mínimo desconexo falar do saber docente “[...] como se se tratasse de uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores se encontram mergulhados.” (TARDIF, 2002, p. 11).

Assim, corroborando os autores, pensamos que a prática pedagógica do professor, com os componentes e dimensões antes discutidos, não pode ser compreendida como algo à parte do contexto social, econômico e político. Por esta razão, pensamos que, para entender sua complexidade, necessitamos de uma abordagem interdisciplinar, que ultrapasse fronteiras, compartimentações, lançando um olhar para os espaços inter-disciplinas, ou nos “vazios” situados nas fronteiras dos saberes, nem sempre estudados ou valorizados pela ciência moderna (BASSO; MACOWSKI; LOPES, 2014).

O saber docente, inerente ao trabalho do professor, se constitui por diferentes saberes¹⁸ advindos de várias fontes e desponta como sendo um dos principais instrumentos utilizados na ação pedagógica desenvolvida durante o processo de ensino e aprendizagem.

Para manter a coerência com esta visão, optamos pelo modelo de Tardif (2002, p. 62), que propõe uma análise baseada na origem social dos saberes dos professores, associando “a questão da natureza e da diversidade dos saberes do professor às suas fontes, ou seja, à sua proveniência social.” Neste modelo de análise, os saberes docentes são classificados em quatro tipos: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais, conforme ilustrado pela Figura 4.

FIGURA 4 - Saberes docentes



Fonte: Basso e Melo (2015a, p. 32).

O primeiro tipo, saberes da formação profissional, pode ser definido como “o conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação de professores - magistério ou faculdades de ciências da educação” (idem, p. 37). Os conhecimentos, a que se refere o autor são aqueles produzidos pelas ciências humanas e pela educação os quais são transformados em saberes e devem ser incorporados à prática do professor. Tais conhecimentos, produzidos socialmente pela humanidade, são amplos e produzem outros conhecimentos mais elaborados, que, ao serem didatizados, ou seja, ao serem re-elaborados pelo professor para partilhá-los durante

¹⁸ Nesta dissertação optamos pelo conceito de saberes ao invés de competências. Quando falamos em competência, o termo contém a ideia de que tanto o fracasso ou o sucesso da aprendizagem dependem exclusivamente do professor, não considerando os demais fatores envolvidos no processo.

o processo de ensino e aprendizagem, podem gerar angústias e acarretar dificuldades.

Pimenta destaca que os professores:

concordam que sem estes saberes dificilmente poderão ensinar (bem). No entanto, poucos já se perguntaram qual o significado que esses conhecimentos têm para si próprios; qual o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea. (PIMENTA, 1999, p. 21).

Dentro da composição do saber profissional, existem os saberes pedagógicos, que são apropriados pela reflexão sobre as doutrinas ou concepções estudadas e refletidas na prática educativa, e, na maioria das vezes, incorporados à ação profissional do professor. Ao terem contato com as doutrinas ou concepções, os futuros professores, de acordo com Pimenta (1999, p. 26), “podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-as. É aí que se produzem os saberes pedagógicos, na ação.” A mesma autora pondera que existe uma desarticulação entre as concepções estudadas e a realidade da escola. Pensamos que essa desarticulação poderia ser, talvez, superada, se os saberes pedagógicos fossem construídos a partir das necessidades pedagógicas postas pela realidade escolar, fazendo parte do currículo pensado tanto para a formação continuada dos professores, quanto para a inicial, se houvesse uma boa e consistente articulação entre ensino superior e escola básica.

O segundo tipo de saberes são os disciplinares, que correspondem aos diversos campos do conhecimento. São organizados em disciplinas e implantados nos currículos organizados pelas instituições. Segundo Tardif (2002), estes conhecimentos são historicamente produzidos pelos grupos sociais. Quando os saberes disciplinares são analisados, faz-se necessário termos o entendimento da sua importância, pois:

o saber disciplinar aprendido pelo professor tem como finalidade instruí-lo e posteriormente ser socializado com seus alunos, quando na situação de ensino, cabendo a este professor ter construído os saberes que são inerentes a sua disciplina para que realize um ensino claro e significativo. (ANDRADE, 2007, p. 32).

Para o professor realizar seu trabalho docente, é necessário que compartilhe os saberes disciplinares, apropriados durante a formação inicial ou durante a

formação continuada, de maneira que seus alunos assimilem os conteúdos das diversas áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar. Em muitos casos, os conteúdos aprendidos durante a formação do professor são repassados de forma direta aos alunos, não considerando a necessidade da reorganização epistemológica e conceitual, para poder atender às limitações intelectuais dos alunos.

Já o terceiro tipo de saberes, os curriculares, é definido como sendo os que:

correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação na cultura erudita, por isso, é importante que o professor tenha conhecimento do programa para que possa conduzir sua atividade e atingir os objetivos educativos. (TARDIF, 2002, p. 38).

Tais conteúdos referem-se aos objetivos que a escola ou a sua mantenedora, no caso, a SEED, deseja alcançar por meio do ensino. Autores como Zabala (2002) dizem que, muitas vezes, estes objetivos e os conteúdos a que se referem são fragmentados, não dialogam entre si. Por esta razão, recomendam que os professores tornem estes objetivos mais globalizadores (RAMOS, 2013) subdividindo-os em: a) objetivos factuais: referem-se aos fatos e informações acontecidos no cotidiano, bem como ao longo da trajetória da humanidade; b) objetivos conceituais: são mais elaborados e requerem vários tipos de interligações entre os saberes e conhecimentos; c) objetivos procedimentais: são os da ordem do saber fazer, de passar do nível teórico para o prático, da autonomia do educando; e, por fim, d) os objetivos atitudinais: que dizem respeito à formação de atitudes, da ética, dos valores, da humanização do ser humano.

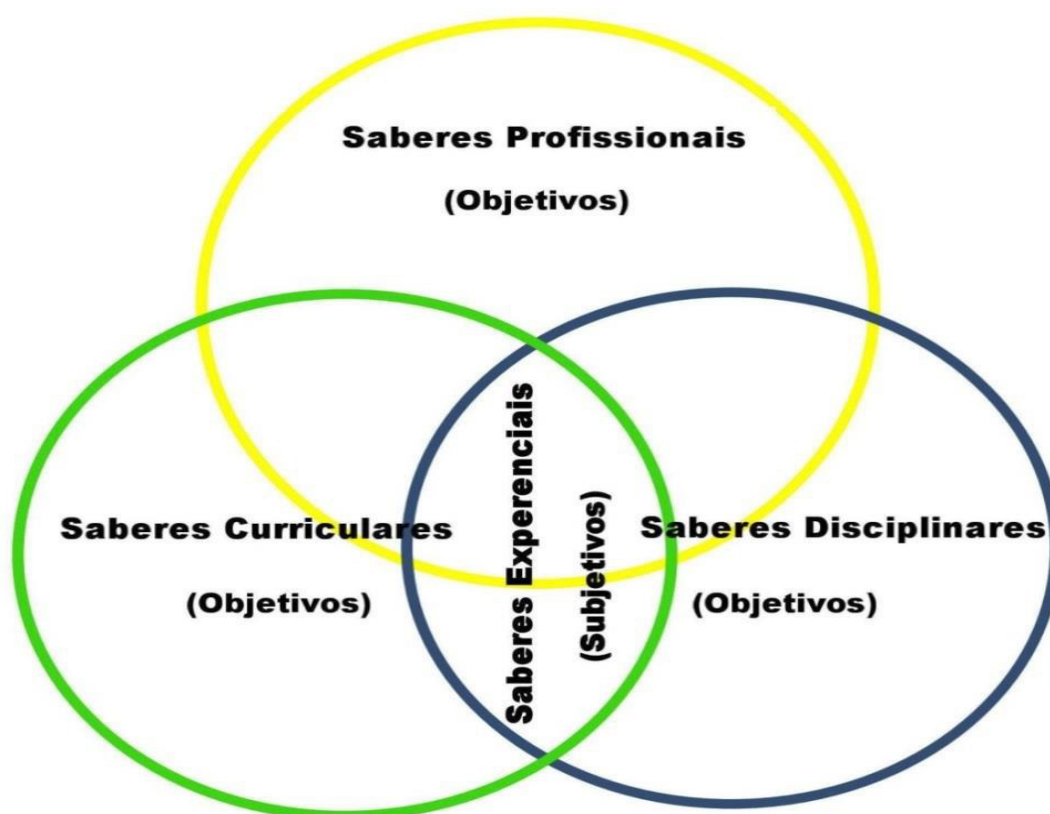
O quarto componente do saber docente envolve os saberes específicos, baseados na sua vivência profissional, que não são provenientes de instituições ou de algum currículo, por isso são denominados de saberes experienciais ou práticos (cf figura 5). Esse saber é de vital importância no trabalho do professor, pois, segundo Tardif (2002), ele agrega as relações de exterioridade com os três tipos de saberes anteriores descritos (saber profissional, disciplinar e curricular) com as relações de interioridade (saber experiencial). O autor ressalta que todos os saberes articulam-se de maneira complexa, durante a efetivação do trabalho docente.

Porém, em relação aos saberes experienciais, a complexidade é maior, pois este saber apresenta vários condicionantes que integram a sua elaboração:

eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. [...] o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver *habitus* [...]. Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. (TARDIF, 2002, p. 49).

Para Pimenta (1999), existem dois momentos distintos que colaboram na aquisição da experiência. A autora, em consonância com Tardif (2002), descreve que a experiência pode ser adquirida por meio das interações do dia a dia do professor, com seus alunos, com seus pares e com os diferentes professores, com os quais teve contato durante a sua vida, antes de ser professor.

FIGURA 5 – Representação visual dos saberes experienciais de Tardif (2002)



Fonte: Síntese visual elaborada pelo autor.

Os autores destacam a relação do saber experiencial com o tempo de vida profissional do professor, durante a qual ele - o professor - reelabora seus saberes sociais por meio das interações ocorridas entre seus pares, demais participantes do processo, como gestores, pedagogos, alunos, entre outros:

os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de mudanças. (TARDIF, 2002, p. 70).

A formação dos saberes, aqui delineada, é complexa e dinâmica, logo, encontra-se em movimento, não sendo possível afirmar que esses conceitos são verdades absolutas, mas, sim, que podem servir de caminhos para entendermos um pouco mais alguns dos fatores que compõem o trabalho do professor.

A discussão entabulada propiciou-nos a concluir que o trabalho docente é multifacetado, compreendendo todas as ações pedagógicas realizadas durante o processo de ensino e aprendizagem, que envolvem o professor, alunos, demais professores e comunidade escolar, visando à apropriação dos conteúdos científicos, históricos, sociais e culturais necessários à formação integral do aluno. O trabalho docente, nesta compreensão, acha-se susceptível e vulnerável às influências internas, destaque dado ao conjunto de conhecimentos e saberes advindos, mormente, da formação inicial e da continuada na área de atuação do professor, das crenças, valores, modelos e experiências (como professor e também como aluno) que compõem sua história de vida, materializada nas suas ações e práticas pedagógicas realizadas em sala de aula (ALMEIDA FILHO, 2011), bem como das influências externas advindas e pautadas pela conjuntura social, econômica, política e educacional construídas dialética e historicamente.

2.3 A Interdisciplinaridade como um caminho possível

Partindo do pressuposto de que a interdisciplinaridade pode ser discutida e apresentada por vários vieses, dependendo de como o tema for abordado, pretendemos estabelecer uma possível “ordem” em uma aparente “desordem” em que se encontra a área. Desta maneira, propomos uma discussão sobre a interdisciplinaridade em três fases.

Na primeira fase, apresentamos o pensamento de Georges Gusdorf, considerado o “pai da interdisciplinaridade moderna” e de seus seguidores. Na segunda fase, a interdisciplinaridade é discutida com base na concepção histórico-dialética, que visa superar a ideia de uma interdisciplinaridade a-histórica. E por fim, na terceira fase serão apresentadas discussões que consideram ser a interdisciplinaridade um dos caminhos para entender temas complexos, que fogem a um olhar focal, ou disciplinar apenas.

Essa organização em fases se faz necessária para podermos compreender o ressurgimento da interdisciplinaridade na contemporaneidade, a partir da década de 1970, apontando os conflitos e as principais discussões que têm sido entabuladas no meio acadêmico e a indagação sobre novos rumos que despontam e apontam para uma nova postura e atitude de vários pesquisadores atualmente.

2.4 Primeira Fase: O ressurgimento da interdisciplinaridade dentro da ciência moderna como concepção hegemônica

De acordo com Basso, Macowski e Lopes (2014),¹⁹ o pensamento sobre a Interdisciplinaridade não pode ser considerado novo. Na década de 1970, a chama da interdisciplinaridade foi reacendida, principalmente, nos estudos e pesquisas de fenômenos complexos para os quais a ciência moderna não conseguia oferecer respostas satisfatórias, somente pela análise isolada dos mesmos, como no caso da educação.

Minayo (1994), Alvarenga et al. (2005) e Sommerman (2012) afirmam ser o humanista e filósofo francês Georges Gusdorf o grande responsável pela volta ao pensamento interdisciplinar na ciência contemporânea. Para este autor:

o tema da interdisciplinaridade evoca uma figura especial diferente. Não se trata apenas da justaposição, mas do compartilhamento. O interesse não se centra nas extremidades e fronteiras das disciplinas; trata-se do conhecimento dos limites e nas fronteiras, estabelecido pelos vários ocupantes do espaço mental, em regime de colaboração, por meio do diálogo entre os interessados. (GUSDORF, 1983, p. 45, tradução nossa).

¹⁹ Para saber mais sobre a retomada da interdisciplinaridade, sugerimos a leitura do BASSO, Edcleia Aparecida; MACOWSKI, Diogo Heron; LOPES, Janete. Leige. O letramento e o numeramento em escolas públicas mediados pela interdisciplinaridade. **Anais 3º CONINTER**, 2014.

Esta colocação possibilita o entendimento de que, para se fazer Interdisciplinaridade, não seria apenas conseguir uma aproximação das disciplinas e a boa vontade dos envolvidos, mas seria necessário que as fronteiras estabelecidas e impostas por cada disciplina fossem rompidas e que os pesquisadores, realmente, interagissem entre eles.

Minayo (1994, p. 49) também sustenta a ideia de que para Georges Gusdorf, a interdisciplinaridade deveria ter no centro um objetivo em comum, não sendo, portanto, apenas a justaposição dos saberes, mas “buscando os limites e indo até aos limites das disciplinas, os contornos e os recortes múltiplos, num regime de cooperação e diálogo, abertura e fecundação mútua, sem formalismos que neutralizem as significações.”

É mister ressaltar que Georges Gusdorf acreditava que a fragmentação ocorrida dentro da ciência moderna havia prejudicado demasiadamente as ações realizadas em duas áreas: na pesquisa e no ensino superior, pois as primeiras considerações referentes à interdisciplinaridade foram realizadas tendo como objeto de discussão a fragmentação universitária. Posteriormente a discussão alastrou-se para as pesquisas científicas. Para o filósofo francês, a interdisciplinaridade rerepresentava a:

proposta de integrar o conhecimento e humanizar a ciência, tendo como princípio básico considerar o homem como ponto de partida e ponto de chegada do conhecimento científico. Isso por entender que a fragmentação do conhecimento desnaturaliza a natureza, por um lado, e desumaniza a humanidade, por outro, ao promover as rupturas entre o conhecimento da natureza e do mundo social. (ALVARENGA et al., 2011, p. 20).

As colocações de Gusdorf fomentaram amplas discussões desde o final do século XX, considerando que a interdisciplinaridade, como uma forma alternativa de pesquisa científica, ainda causa certa estranheza no meio científico moderno, uma vez que ela surge como uma proposta que visa superar o pensamento simplificador e reducionista, a fragmentação do conhecimento e o distanciamento que, por vezes, ocorrem entre o pesquisador e o objeto pesquisado dentro de uma abordagem disciplinar, não permitindo a análise da totalidade, nem a complexidade dos fatores envolvidos no processo. Ainda assim, é preciso ressaltar que a interdisciplinaridade reconhece os avanços e benefícios alcançados pelas pesquisas realizadas pela ciência moderna.

Para Minayo (1994), a interdisciplinaridade proposta por Georges Gusdorf visa aproximar e articular as ciências humanas, sociais e naturais, sendo uma alternativa frente à fragmentação praticada nas ciências modernas, ou em outras palavras, romper com a fragmentação imposta pelo método cartesiano.

O pensamento de Gusdorf foi amplamente utilizado e citado por autores contemporâneos que tratam da temática, entre eles podemos citar Jean Piaget, Erich Jantsch e, principalmente, Hilton Japiassu, que teve Gusdorf como orientador de sua tese (SOMMERMAN, 2012).

Hilton Japiassu é um dos percussores da interdisciplinaridade no Brasil. Ele a compreende como uma categoria voltada para a pesquisa, que apresenta uma oposição sistemática à organização tradicional do saber e ao “babelismo” científico impostos pelos especialistas ao proporem uma divisão do saber em disciplinas. Para Japiassu (1976), a disciplinaridade não pode ser o único método científico, já que se mostra, muitas vezes, falha para apresentar respostas aos problemas cada vez mais complexos com os quais nos deparamos cotidianamente, por não alcançar os problemas em sua totalidade.

Para Japiassu (1976, p. 55), o termo interdisciplinar não apresenta um sentido único e está longe de ser completo, mas parte do princípio que ela é composta “por uma crítica das fronteiras das disciplinas, de sua compartimentação, propiciando uma grande esperança de renovação no domínio da metodologia das ciências humanas.”

Desta maneira compreendida, a interdisciplinaridade é um processo crescente que envolve cooperação e coordenação que pode ser:

caracterizado como o nível em que a colaboração entre as diversas disciplinas ou entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a integração *propriamente ditas*, isto é, a uma certa reciprocidade nos intercâmbios, de forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida. Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que conseguir *incorporar* os resultados de várias especialidades, que *tomar de empréstimo* a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos. (JAPIASSU, 1976, p. 75).

Japiassu (1976), apoiando-se no trabalho de Gusdorf, reconhece que para a interdisciplinaridade ocorrer é necessário superar vários obstáculos como o

epistemológico, a organização institucional, o psicossociológicos, os culturais, entre outros.

O primeiro obstáculo ocorre, principalmente, porque cada pesquisador traz em sua bagagem conceitos específicos de sua área de conhecimento, o que causa certa resistência ao trabalho interdisciplinar, não possibilitado a integração e o rompimento das fronteiras, um dos princípios da interdisciplinaridade. Para o autor (idem, p. 94), a organização institucional, baseada na fragmentação em disciplinas, faz com que cada uma delas reconheça-se como a mais importante, rompendo, muitas vezes, com a comunicação com as demais, “favorecendo a esclerose do pensamento.” Os obstáculos psicossociológicos são os provocados pela divisão do campo do conhecimento em espaços compartimentalizados (especializações). Quanto a esses problemas, Sommerman propõe que:

cada especialista reconheça o caráter parcial e relativo de sua disciplina e de seu ponto de vista; que ela deve se voltar para pesquisas teóricas e aplicadas relacionadas a problemas que para serem tratados requerem o saber de várias disciplinas; que os especialistas devem buscar adquirir certo conhecimento dos conceitos das outras disciplinas; e que esse trabalho interdisciplinar deve levar à integração desses saberes. (SOMMERMAN, 2012, p. 689).

O quarto obstáculo é o cultural. A mesma separação e fragmentação do conhecimento, que ocorrem em disciplinas, estão presentes no campo cultural. Para Japiassu (1976, p. 95), com o surgimento da ciência moderna e, conseqüentemente, com o surgimento dos especialistas, barreiras foram criadas, impostas pelas línguas e tradições de práticas dos pesquisadores dos mais diversos países, sendo que os cientistas “de determinado país trabalham em circuito fechado, pouco se preocupando com o que se passa fora de suas fronteiras nacionais.”

Para Aires (2011, p. 218), ao discutir o entendimento da interdisciplinaridade por Japiassu, afirma que “ainda não existe um sentido epistemológico único”, ou seja, que ela está em constante evolução e poderá apresentar vários significados e aplicações.

Outra grande pesquisadora na área, destaque da primeira fase da Interdisciplinaridade no Brasil, é Ivani Catariana Arantes Fazenda. De acordo com Sommermam (2012), a perspectiva proposta por Fazenda é fortemente influenciada por Gusdorf, Japiassu e pelo filósofo Paulo Freire. Ao longo de mais de três

décadas, a autora aprofundou-se na interdisciplinaridade voltada à educação e à formação de professores, sem deixar de tecer, contudo, importantes considerações referentes à temática voltada para a pesquisa.

Para Fazenda (2002, p. 11), a “interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão.” Para esta nova atitude de busca ao conhecimento, o ponto de partida é “antes de mais nada, conhecê-la, em seguida pesquisá-la, para, posteriormente, definir o que por ela se pretende, respeitando as diferenças entre uma formação pela ou para a Interdisciplinaridade.” (FAZENDA, 2008, p.21).

Em suas pesquisas, Fazenda ressalta que nos últimos anos, a interdisciplinaridade no Brasil ganhou reconhecimento como forma de aquisição de conhecimento graças a:

aquisição de um olhar divergente e paradoxalmente convergente à história do conceito e sua representação sócio-cultural, aliando-se sobretudo às diferentes perspectivas de produção. Estamos constatando em nossas pesquisas brasileiras como o estudo de definições preliminares podem aos poucos adquirir uma tridimensionalidade ou a potência de conduzir o pesquisador a enxergar além das mesmas e dos conceitos através delas produzidos, como dissemos em textos anteriores à admiração das possíveis entrelinhas e das infinitas possibilidades latentes e ainda não ensaiadas. (FAZENDA, 2011, p. 22).

As colocações da pesquisadora possibilitam-nos compreender que a interdisciplinaridade está em constante evolução e que, com o caminhar das discussões científicas, surgem novos conceitos, até então não pensados e novas formas de uso para ela tanto no ensino quanto na pesquisa.

Fazenda (2008) considera que a ação coletiva visando à reciprocidade mútua (parcerias) é uma atitude que quando, realmente, é assumida entre pesquisadores/professores pode colaborar de maneira significativa na resolução de problemas. Para a autora, a interdisciplinaridade não destrói as disciplinas, mas as completa, enfatizando que o diálogo disciplinar é condição primordial para que ocorra a interdisciplinaridade, porém bojo da ciência moderna ainda terá que superar questões socioculturais de professores e pesquisadores (FAZENDA, 2011).

A interdisciplinaridade, para Fazenda (2008), está diretamente ligada às disciplinas. Para a autora, ao unir as disciplinas, não ocorre a destruição de suas

bases científicas, mas a reunião de várias áreas, tendo como princípio um fenômeno norteador, possibilita a consciência da necessidade de romper as barreiras para reconhecer a complexidade do fenômeno. Para o alcance desta compreensão, de acordo com Fazenda, é necessário o pesquisador ou o professor apresentar algumas atitudes, consideradas interdisciplinares²⁰, como reciprocidade, humildade, perplexidade, envolvimento, comprometimento, responsabilidade e alegria (SOMMERMAM, 2012).

O posicionamento e a visão da autora sobre o que seja e o papel da interdisciplinaridade receberam fortes críticas, sobretudo, de autores alinhados com o materialismo histórico-dialético, especialmente representado por Jantsch e Bianchetti (2008). Estes autores colocam que a visão de Interdisciplinaridade defendida por Fazenda acha-se abrigada na filosofia do sujeito e não nos métodos, ou seja, dependente da “boa vontade” dos sujeitos e do estabelecimento de parcerias. Entretanto, estes mesmos autores e outros como Alvarenga et al. (2011) e Sommermam (2012) reconhecem a importância das contribuições de Ivani Fazenda para o tema no país.

2.5 Segunda Fase: A interdisciplinaridade na visão histórico-dialética

Conforme dito na seção anterior, é inegável que as reflexões sobre os conceitos da interdisciplinaridade ao longo das últimas décadas propiciaram o seu reconhecimento como uma proposta para produção de conhecimento e de ensino, contudo, esta visão norteadora de interdisciplinaridade tem sofrido críticas severas, tais como encontradas em Leis (2005, p.2), que sugere cautela, uma vez que os “usos excessivos do termo interdisciplinaridade podem gerar banalização”, ou como tem sido chamada por muitos como a-histórica ou hegemônica. Este movimento acabou por iniciar uma nova fase de conceituação e de uso da interdisciplinaridade no Brasil.

Assim, na segunda fase, que ora passamos a discutir, trazemos a interdisciplinaridade baseada na concepção histórico-dialética, proposta por Bianchetti, e Jantsch (2002), Jantsch e Bianchetti (2008), em contraposição aos conceitos propostos por Gusdorf, Japiassu e Fazenda. Esta concepção, conhecida

²⁰ Para aprofundar sobre as atitudes interdisciplinares, sugerimos a leitura do livro Interdisciplinaridade: qual o sentido? Ivani Fazenda, 2003.

como crítica, sustenta-se no quadro de referência do materialismo histórico-dialético, que, em linhas gerais, a vê como parte da teorização historicamente acumulada, reconhece as tensões existentes entre a produção do conhecimento e a produção da existência baseada na perspectiva histórica e não acredita que apenas pela vontade do sujeito – professor ou pesquisador - seja capaz de superar todos os obstáculos disciplinares. Consequentemente, é contrária à tendência hegemônica da busca pela unidade do conhecimento moderno, mas acredita na diferença e na criatividade possível nesta forma de pensamento (BIANCHETTI & JANTSCH, 2002).

Essa concepção reconhece a interdisciplinaridade como uma forma possível de ensino ou pesquisa, mas ressalta a necessidade de analisar a totalidade do processo, bem como os fatores que interferem diretamente sobre esta realidade. Assim, para compreender complexidade que envolve a interdisciplinaridade, é de suma importância que a análise da contradição conceitual existente seja:

encarada de frente pelos educadores e responsáveis pelas políticas educacionais: quando no mundo da produção, o paradigma hegemônico era o taylorista-fordista, à escola foi transferida a incumbência de formar especialistas, trabalhadores capazes de dar conta de parte ou de fragmentos do processo produtivo (um operário, uma função), materializando a perspectiva epistemológica e metodológica do positivismo-funcionalista [...] Hoje, quando o paradigma predominante é o da integração e flexibilidade – um movimento do próprio capital visando mudar para manter-se predominante – à escola são feitas exigências no sentido de que os egressos tenham uma visão interdisciplinar [...]. (BIANCHETTI & JANTSCH, 2002, p.17).

Ao analisar as colocações dos autores, é possível constatar a preocupação sobre a interdisciplinaridade moderna, ao estabelecer a relação existente entre a produção do conhecimento e a produção da existência humana. Desta maneira, a disciplinaridade é compreendida como fruto da necessidade do sistema econômico da época, que buscava por especialistas em várias áreas do conhecimento. Entretanto, com o passar dos anos, em outro momento histórico, o sistema econômico vigente impõe a necessidade de um rompimento com a fragmentação tão apregoada pela ciência moderna.

Jantsch e Bianchetti (2008, p. 195) são enfáticos ao afirmarem não poder:

[...] considerar a interdisciplinaridade separada do modo de produção em vigor, uma vez que este demanda de determinada produção de

conhecimento (filosofia e ciência) e de tecnologia. Nem mesmo os modos de produção já superados podem ser aí desconsiderados. Em outras palavras, precisamos pensar a interdisciplinaridade a partir de uma totalidade histórica (impõe-se, pois a historicidade).

Sobre as relações engendradas na produção de conhecimento, Frigotto (2008, p. 31), avalia que a sociedade capitalista torna o “trabalho interdisciplinar prisioneiro de uma materialidade social, [...] tendo em vista as relações que ele tenta apreender não são neutras.” Aires (2011, p. 221) corrobora os pensamentos de Frigotto, Jantsch e Bianchetti e parte da premissa “que a interdisciplinaridade não pode ser separada do modo de produção em vigor, devendo considerar-se, portanto, a historicidade.”

Nesta linha de pensamento, Jantsch e Bianchetti (2008), chamam a atenção para o cuidado no que tange considerar a interdisciplinaridade a partir da historicidade, pois:

[...] a historicidade e a natureza dos objetos/problemas não nos autorizam a reduzir a interdisciplinaridade ao querer, à vontade (voluntarismo) de alguém [...]. Contudo, admitimos que os pesquisadores precisam estar abertos à interdisciplinaridade. **A nossa advertência, porém, é enfática: a epistemologia da interdisciplinaridade não tem seu eixo na vontade.** (JANTSCH & BIANCHETTI, 2008, p. 197, grifos nossos).

Mesmo apresentando críticas à interdisciplinaridade, qualificando-a de a-histórica ou hegemônica, os autores acreditam nesta proposta como um caminho possível para a pesquisa. Porém, a concepção de interdisciplinaridade defendida pelos autores é aquela pautada em Fritz Waller e Norberto Jacob Etges (1993) que compreende que ela deva ser:

princípio mediador entre as diferentes disciplinas, não poderá jamais ser um elemento de redução a um denominador comum, mas elemento teórico-metodológico da diferença e da criatividade. A interdisciplinaridade é o princípio de máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas, acima de tudo, é o princípio da diversidade e da criatividade. (JANTSCH & BIANCHETTI, 2008, p.14).

Nesta mesma linha, Gaudêncio Frigotto (2008) destaca que a interdisciplinaridade possibilita uma análise de caráter dialético que impõe limites aos sujeitos e ao objeto, sendo que a investigação tem de transcender à

fragmentação e não deve ser limitada arbitrariamente, levando o pesquisador a apreender a totalidade por meio de suas múltiplas determinações do objeto. Sobre os limites impostos aos sujeitos ao realizarem pesquisas por meio deste viés, o autor ressalta que:

o caráter uno e diverso da realidade social nos impõe distinguir os limites reais do objeto investigado. Delimitar um objeto para a investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. Ou seja, se o processo de conhecimento impõe a delimitação de determinado problema, isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que os constituem. (FRIGOTTO 2008, p. 27).

O autor sugere também que, devido à impossibilidade de abordar todas as múltiplas relações ao pesquisar o fenômeno, o pesquisador deve abordar as suas determinações e mediação fundamentais.

Para Etges (2008), a interdisciplinaridade não deve almejar alcançar o conhecimento metafísico, mas ser fundada no trabalho entre os cientistas, reconhecendo que cada cientista ou/e pesquisador possui linguagem científica própria, ou a “caixa preta” da sua área de conhecimento. Contudo, ao realizar um trabalho interdisciplinar, os pesquisadores passam a criar uma linguagem comum, por meio das interações e estratégias, pois

pode-se dizer que é o princípio da compreensão da ciência para o próprio cientista, da compreensão de seus pressupostos e dos seus limites, portanto, o princípio da exploração máxima das potencialidades de cada construto, e, quando o cientista descobre os limites, ela é o impulso à busca de novos horizontes para a superação do atual construto e criação de um novo. (ETGES, 2008, p. 74).

Dentro da sua concepção, Etges argumenta que o pesquisador, ao trabalhar interdisciplinarmente, tem a possibilidade de deslocar seu trabalho científico para outros ambientes, acadêmicos ou não, que poderão propiciar a ele descobrir novas estruturas, que até então não faziam parte do seu recorte temporal ou estrutural.

Os pesquisadores que comungam da concepção crítica compreendem a interdisciplinaridade como um conceito não estático, que pode ser usado em eventos

culturais e científicos, que parte de premissas, de sujeitos e de conhecimentos diferentes, que devem ser analisados a partir da totalidade histórica.

2.6 Terceira Fase: A Interdisciplinaridade um caminho possível para a Complexidade

Na terceira fase, apresentamos discussões que propõem a interdisciplinaridade como alternativa para alcançar a complexidade, teoria na qual abrigamos nossa pesquisa. Para isto, selecionamos o que entendemos como os princípios fundamentais que sustentarão a análise de dados, sobretudo, aqueles propostos por Teixeira (2007), Paviani (2008) e Morin (2005, 2007a, 2011). Para estes autores, como os demais citados nas fases anteriores, a exacerbada fragmentação do conhecimento foi e tem sido prejudicial à compreensão da totalidade do fenômeno estudado, mas reconhecem os grandes avanços obtidos por meio desta fragmentação, sobretudo, quando o foco está na especificidade ou na particularidade de um aspecto integrante do todo.

Vale o registro de que não pretendemos entrar nas discussões sobre as diferenças conceituais e epistemológicas dos termos inter, multi e transdisciplinaridade que, de acordo com Professor Juremir Machado da Silva, estudioso da temática e tradutor do livro “O Método” de Edgar Morin, são conceitos que “estão em alta na bolsa de valores” (SILVA, 2007). Estes termos ainda causam certa confusão, pois às vezes são entendidos como sinônimos, outras vezes como diferentes. Para Paviani (2007, p. 16), “na realidade, ainda nem efetivamos as possibilidades da interdisciplinaridade e, no entanto, falamos, com certo abuso do termo, na transdisciplinaridade.”

Edgar Morin, para apresentar a sua compreensão de interdisciplinaridade, faz uma analogia entre a interdisciplinaridade e a Organização das Nações Unidas:

a interdisciplinaridade é, mais ou menos, como a Organização das Nações Unidas na qual as nações estão associadas umas às outras, cada uma conservando sua autonomia, tentando colaborar, mas com frequência entrando em conflito. É necessário e útil fazer pesquisas interdisciplinares. Se elas são bem feitas é possível que aconteça o enriquecimento e a abertura de espíritos de diferentes disciplinas. (MORIN, 2007a, p. 2004)

Segundo o autor, a interdisciplinaridade, quando pensada e trabalhada, visando a religação das áreas do saber, permite uma transgressão salutar. Ao respeitar os conceitos epistemológicos, métodos e metodologias de cada área, é possível chegar a um ponto comum para a produção de conhecimento.

Para Teixeira (2007), a interdisciplinaridade pode ser vista como teoria ou proposta metodológica, que, ao partir de uma mudança conceitual, possibilitará a aplicação de conhecimentos de uma área em outra, por meio de estratégias de flexibilização e integração, sendo que seus conceitos epistemológicos são baseados na unidade, multiplicidade, continuidade e, descontinuidade do todo e das partes, mas todos estes princípios devem ser analisados de forma crítica, para evitar um mal-entendido que tem acontecido com frequência que é acreditar ser a interdisciplinaridade a solução para todos os problemas.

Paviani (2008) acredita que para compreender a interdisciplinaridade os pesquisadores e/ou professores devem superar as discussões circunscritas apenas às definições ou reconhecimento dela como uma alternativa para a produção de conhecimento ou ensino. Para o autor é de suma importância conhecer as dificuldades que surgem em suas divisões, classificações, e as relações com o modo de produção e transmissão de conhecimento para evitar que interdisciplinaridade seja um modismo, sem conteúdo e vazia.

A interdisciplinaridade e suas aplicações no campo científico e no campo educacional:

descrevem e explicam a realidade, que esclarecem as interações entre o conhecimento e a realidade, entre a ciência e a cultura, entre a ciência e a tradição, entre a ciência e a tecnologia e entre outras manifestações sociais e históricas. [...]. O desafio reside não apenas na realização de um diálogo intelectual, mas na tentativa de instaurar uma nova mentalidade científica, uma civilização democrática que propicie a paz entre os homens. (PAVIANI, 2008, p. 18).

A interdisciplinaridade seria a nova mentalidade científica. Nas discussões específicas sobre a nova mentalidade, Teixeira (2007) e Paviani (2008), propõem ser necessário possuir uma base conceitual e epistemológica, capaz de enfrentar os desafios impostos à produção científica e educacional em uma sociedade pós-moderna.

Cabe neste momento, apresentarmos o que estamos entendendo por pós-modernidade. Nossas leituras nos levam a concluir que a pós-modernidade é um conceito atual, ambíguo e complexo, aplicado em diversas áreas, sobretudo, na arte, na filosofia, na sociologia e na psicologia, em cada uma delas aparecendo com sentido e significado próprios. Basicamente, a pós-modernidade se opõe ou se contrasta com a modernidade. Cronológica e historicamente, a modernidade começa no Iluminismo e se desenvolve até a metade do século XX, aproximadamente, tendo como princípios e valores a crença na ciência e a razão e progresso como guias da humanidade. Estes princípios ou valores entraram em colapso quando se mostraram incapazes de dar soluções para problemas do cotidiano que fugiam à especificidade ou à fragmentação do conhecimento, iniciando assim a era da pós-modernidade.

De modo geral, é possível dizer que este período se caracteriza pelo desencanto social em relação à religião, à política e à ciência; a verdade e o progresso passam a ser questionados; a comunicação e o consumo se apresentam como fatores essenciais para entender nossa civilização; as ideias tradicionais deixam de ser referências válidas e tendem à desmistificação de um todo; o que importa é o imediato, o presente. Há um grande interesse pelo alternativo em qualquer uma das manifestações; o individual substitui os projetos coletivos, onde se aprecia o culto ao corpo e aos livros de autoajuda.

Como proposta alternativa, a pós-modernidade²¹ coloca e enfatiza a subjetividade, o multiculturalismo e a pluralidade. Como corrente ideológica e tendência da civilização, destaca algumas conquistas: o papel da classe média e seu desenvolvimento, o aumento da liberdade no ocidente e alguns aspectos positivos da globalização, apontando também traços negativos e criticáveis como a banalização, o consumismo, a perda de identidade, a própria globalização, a ausência de referências positivas válidas e, em definitivo, a sensação de que o mundo está fragmentado e não há projetos estimulantes para orientar os indivíduos e a humanidade em seu conjunto. Como toda teoria ou paradigma, existem pensadores e filósofos como Habermas²², que se vê e se reconhece no paradigma moderno, afirmar representar a pós-modernidade um ressurgimento de ideias anti-

²¹ A propósito do tema, sugerimos a leitura de HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

²² Ver HABERMAS, J. **Habermas and the Unfinished Project of Modernity**, eds. Maurizio Passerin D'Entrèves e Seyla Benhabib, Cambridge, Polity Press, 1999, pp. 38–56 e *O Discurso Filosófico da Modernidade*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.

iluministas há muito existentes. Segundo este filósofo, o projeto moderno ficou inacabado e a universalidade não pode ser tão facilmente descartada. Há ainda a crítica ao pensamento pós-moderno, considerando-o uma referência decepcionante, sem um projeto definido, incapaz de enfrentar os desafios da humanidade, de guiar o pensamento e da criação artística.

Voltando à questão da interdisciplinaridade, para esta poder ser reconhecida epistemologicamente deve apresentar alguns princípios e conceitos que são de fundamental importância para subsidiá-la e sustentá-la a sua base epistêmica, e que, de acordo com Jayme Paviani (2008) irão diferenciar a “boa” interdisciplinaridade da “má” interdisciplinaridade. Para o autor, quando ocorre apenas a justaposição das disciplinas ou áreas de conhecimento e, se o pesquisador abordar apenas os seus conceitos e teorias de sua área, não superando as delimitações, teremos a “má”, enquanto que na “boa” interdisciplinaridade ocorre a interação entre os conceitos, teorias e métodos, respeitando o espírito dialético da unidade e multiplicidade, propiciando o surgimento de novos resultados. De acordo com o autor, as teorias, os conceitos dos diversos campos devem ser muito bem analisados a priori. Sem isso, torna-se impossível compreender e fazer, adequadamente, sua transposição para a abordagem dos problemas complexos.

Para Paviani (2008), a interdisciplinaridade deve apresentar os seguintes princípios: unidade e multiplicidade; continuidade e descontinuidade e as noções de complexidade e emergência.

O primeiro princípio, o da unidade e multiplicidade, considera que as teorias, métodos, conceitos e epistemologias pertencentes a uma determinada área de conhecimento (unidade), ao articularem-se com outras áreas de conhecimento (unidade) e por meio de suas relações (multiplicidade), irão propiciar uma nova área de conhecimento (unidade), pois:

sem o princípio da unidade e da multiplicidade, não seria possível a mediação interdisciplinar. [...]. A verdadeira interdisciplinaridade permite resultados novos que não seriam alcançados sem esse esforço comum e, desse modo, modifica a natureza e a função das disciplinas tradicionais. Nesse sentido, o esforço interdisciplinar pode desenvolver a especificidade de um conhecimento teórico e, ao mesmo tempo, praticar o intercâmbio de conceitos, de teorias e de métodos. Nesse caso, ocorre uma verdadeira integração e participação das partes. (PAVIANI, 2008, p.41).

Carlos Pimenta (2006, p. 6) corrobora as afirmações de Paviani, ao afirmar que a interdisciplinaridade ou as ações interdisciplinares “se constituem no próprio processo de criação deste conhecimento, que se integram em espaços epistemológicos.” Este princípio considera que a interdisciplinaridade deve respeitar as características específicas de cada área de conhecimento, criar uma “ponte entre o momento identificador de cada unidade básica de conhecimento e o necessário corte diferenciador” (PAVIANI, 2008, p.41), sendo que com o estabelecimento da “ponte”, a interdisciplinaridade poderá contribuir para reflexões de problemas emergentes da sociedade moderna, caso específico da presente pesquisa que quer entender os efeitos do programa de formação, denominado PDE/PR, considerado ímpar no Brasil, tem sobre a prática docente do professor da Rede Pública do Paraná, analisando as percepções de professores e gestores.

A continuidade e descontinuidade é o segundo princípio proposto por Paviani (2008). Esse princípio vem de encontro às imposições da ciência moderna, que, no dizer de Teixeira (2007), insiste em seguir o princípio da continuidade, conceito da física clássica, que estabelece que, “de acordo com os órgãos dos sentidos, não se pode passar de um ponto a outro do espaço e do tempo sem passar por todos os pontos intermediários.” (NICOLESCU, 1999, apud TEIXEIRA, 2007, p. 60).

Em síntese, para Teixeira (2007, p. 61), a continuidade homogeneizada dentro da ciência moderna impôs uma “redução do funcionamento do Universo ao de uma máquina perfeitamente regulada e previsível, fez com que todos os outros níveis da realidade e da percepção fossem descartados e o Universo fosse dessacralizado para ser conquistado.” Assim, numa nova visão, a interdisciplinaridade deve considerar o conhecimento científico dentro de uma concepção de realidade descontínua, analisando de fato em fato, de aspecto em aspecto, as diferenças e igualdades, respeitando o tempo e o espaço de cada fenômeno.

Outro ponto importante do princípio da continuidade e descontinuidade refere-se às relações entre ontologia e epistemologia, ou seja, “trata-se de saber se a realidade é algo fixo, imóvel ou algo em permanente estado de devir, e se a realidade é dada como uma totalidade ou de modo fragmentário.”

Teixeira (2007) destaca que o princípio da continuidade e descontinuidade busca estabelecer um elo entre as ciências tradicionais e as contemporâneas, e a concepção da descontinuidade não anula a compreensão do real. E, por fim, este

princípio provoca uma reflexão sobre fundamentos científicos que são considerados permanentes e os metodológicos que podem adaptar-se a novas situações, que são apropriados e posteriormente aplicados na busca do conhecimento da totalidade do fenômeno.

Ademais:

a própria complexidade crescente nas inter-relações que invadem as ciências e as disciplinas se explica pelo princípio da descontinuidade e da continuidade. Sem a análise desses postulados, é impossível atualmente constituir a metalinguagem da ciência e da pedagogia. (PAVIANI, 2008, p.44).

A interdisciplinaridade é uma das alternativas para enfrentar o desafio do quarto princípio, o conceito de emergência. O conceito de noção de emergência surge, segundo Paviani (2008) e Teixeira (2007), em agosto de 2002, na Conferência Internacional de Interdisciplinaridade realizada na Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, onde estiveram reunidos pesquisadores das áreas de Teologia, Filosofia, Teoria da Leitura, Física, Biologia e Matemática.

A noção de emergência, parte do princípio que somente por meio das relações que rompem as barreiras epistemológicas entre as áreas de conhecimento, seria possível solucionar problemas complexos. Para que isto ocorra, é necessário que aconteça um “diálogo entre disciplinas no terreno comum dos conceitos fundamentais, das teorias e dos métodos compartilhados e a disponibilidade de gastos financeiros e de tempo em projetos que não garantem resultados seguros ou positivos” (PAVIANI, 2008, p. 45), pois sem que ocorra o rompimento das barreiras, a interdisciplinaridade torna-se inócua.

Para que a interdisciplinaridade possa atender ao princípio da noção de emergência, ela não pode basear-se:

exclusivamente em torno das “necessidades” dos objetos, perguntando pelos seus significados nos planos ontológico e epistemológico; também as “necessidades” profissionais e sociais dos sujeitos não podem ser o fator determinante exclusivo; assim como tampouco as dimensões humanas intersubjetivas podem ser vistas como fator determinante exclusivo da interdisciplinaridade. (LEIS, 2005, p. 8).

Para evitar uma interdisciplinaridade inócua, os pesquisadores devem compreender que o elo entre as áreas do conhecimento são os conceitos epistemológicos individuais. Cada disciplina ou área do conhecimento possui sua

base epistemológica e, ao dialogarem entre si, é possível ocorrer o surgimento de um novo conhecimento.

A noção de emergência está fortemente ligada ao quinto princípio, noção de complexidade. A noção de emergência e complexidade caminham juntas, sendo que a complexidade, de acordo com Paviani (2008, p. 47):

é um conceito que procura expressar as múltiplas faces da realidade. A realidade não é mais percebida como um objeto inerte, mas como processo, devir, doação, construção. Por isso, o princípio da complexidade remete às inter-relações entre as partes e o todo, a continuidade e a descontinuidade.

Quando adentramos no campo da complexidade, temos de considerar que “o pensamento complexo origina-se a partir da obra de vários autores, cujos trabalhos vêm tendo ampla aplicação em biologia, sociologia, antropologia social e desenvolvimento sustentado” (MARIOTTI, 2000, s/p). Porém, apesar de os conceitos de complexidade ser bastante amplos e conter a contribuição de vários pensadores, alguns dos quais já mencionados nesta dissertação, tomaremos como norte alguns conceitos do antropólogo, sociólogo e filósofo francês Edgar Morin:

pensador que, desde os anos cinquenta, tem empreendido uma reflexão fundamental a respeito de um método capaz de rejeitar, articular e fazer dialogar ciência e humanismo. Suas ideias representam uma síntese aberta e inacabada, mas ao mesmo tempo radical, a respeito do papel social e ético da ciência e da educação diante da “agonia planetária”, expressão que utiliza para falar dos desafios e das incertezas do nosso tempo. (ALMEIDA, 2005, p. 25).

Sendo assim, iniciamos nossa discussão pela compreensão da própria palavra complexidade, que vem do latim *complexus*, significando “aquilo que é tecido conjuntamente, aquilo que se deve enlaçar” (MORIN, 2007a, p.22). Segundo o autor, a complexidade deve ser compreendida como:

um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... (MORIN, 2011, p.13).

Somadas a isto, estão algumas premissas do pensamento complexo que se apresentam como uma alternativa ao pensamento unilateral e mutilador, à hipersimplificação dos fenômenos, à falta de diálogo, ao ceticismo que acredita ser o conhecimento científico, a reflexão do real (MORIN, 2005, 2011).

O autor enfatiza que a complexidade parte da reflexão sobre as premissas anteriormente elencadas:

[...] é a união dos processos de simplificação que são seleção, hierarquização, separação, redução, com os outros contraprocessos que são a comunicação, que são a articulação do que foi dissociado e distinguido; e é maneira de escapar à alternância entre o pensamento redutor, que só vê os elementos, e o pensamento globalizado, que vê o todo (MORIN, 2011, p.102).

O pensamento complexo apresenta um alto grau de dificuldade para a sua compreensão, principalmente por suas aspirações. Na visão de Morin (2011, p.14), “a dificuldade do pensamento complexo é que ele deve enfrentar o emaranhado (o jogo infinito das inter-retroações, a solidariedade dos fenômenos entre eles, a bruma, a incerteza, a contradição).”

Edgar Morin sempre apresentou a preocupação de que a complexidade fosse entendida como uma receita, como uma resposta, ao invés de ser compreendida como um desafio, uma propulsão que leva o pesquisador a motivar-se com as dificuldades. Para ele, a complexidade é formada muito mais pela incerteza do que pela certeza, além de ser altamente contraditória (MORIN, 2011).

Em síntese, a:

ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento **multidimensional**. (MORIN 2005, p.178, grifo nosso).

O conhecimento multidimensional, abordado por Morin, refere-se à composição dos sujeitos e dos fenômenos, os quais são compostos por dimensões físicas, sociais, religiosas, cabendo ao pensamento complexo (do qual se imbuí o pesquisador) tentar conceber as relações, as semelhanças e as diferenças, que ao mesmo tempo os separa e os une, sempre consciente de não ser possível obter todas as informações sobre as dimensões.

A fragmentação imposta pela ciência moderna e pelos métodos cartesianos produziram resultados específicos altamente acurados, porém nem sempre possibilitam o alcance da totalidade. Ou seja, não devemos apenas colocar os diferentes aspectos da realidade humana lado a lado como peças isoladas de um “quebra-cabeça”, mas, precisamos saber juntá-los.” (MORIN, 2007a, p. 24).

Para alcançar a complexidade, seria necessário seguir vários caminhos incertos que, se por um lado apresentam uma certa ordem, por outro lado, apresentam uma certa desordem nas relações existentes no fenômeno, sendo que o pensamento não “será capaz de abrir todas as portas (como essas chaves que abrem caixas-fortes ou automóveis),” mas um pensamento no qual estará sempre presente a dificuldade (MORIN, 1996, p.274).

Os caminhos possíveis são chamados de avenidas, ou galerias e são compreendidos como princípios, propostos por Edgar Morin. O pensador, ao estabelecer as avenidas, não estabelece claramente uma ordem, pois ele parte do princípio, que existe uma “desordem” nas avenidas ou princípios.

Por essa razão, temos que compreender que:

não se deve imaginá-los isolados uns dos outros. Também não se deve pensar que um deles seja mais ou menos eficaz. Ao contrário, todos estão interligados e atuam de modo sinérgico, embora em determinadas circunstâncias seja preferível utilizar um ou outro. (MARIOTTI, 2000, p. 2).

A primeira avenida a ser seguida é o princípio da irreduzibilidade do acaso e da desordem. O acaso e a desordem surgem, juntamente, com o pensamento científico ocidental, mas a sua existência sempre foi combatida pelos pesquisadores, por compreenderem que a rigorosidade científica cartesiana, não permite que a variável pesquisada apresente variações, que não podem ser mensuradas, analisadas ou compreendidas. Em outras palavras, o acaso é algo que foge de uma sequência lógica, o que não pode ser comprovado, um resultado que apresente discrepância de uma possível norma metodológica consagrada, causando angústia nos pesquisadores, pois no dizer de Morin (2005, p.178), “não há jeito de provar uma tal incompressibilidade; dito de outro modo, não podemos provar se aquilo que nos parece acaso não é devido à ignorância.”

Sobre a discussão sobre este princípio, o filósofo destaca que:

por um lado, devemos constatar que a desordem e o acaso estão presentes no universo e ativos na sua evolução e, por outro lado, não podemos resolver a incerteza que as noções de desordem e de acaso trazem; o próprio acaso não está certo de ser acaso. A incerteza continua inclusive no que diz respeito à natureza da incerteza que o acaso nos traz. (MORIN, 2005, p. 178).

A segunda avenida em direção ao pensamento complexo é o princípio da transgressão que vem de encontro com a compreensão de que os fenômenos não possuem características singulares, locais e temporais diferentes, fomentados pela ciência atual.

Para exemplificar o princípio da transgressão, Edgar Morin recorre a algumas áreas do conhecimento científico, que atualmente contrapõem os princípios da ciência moderna:

a biologia atual não concebe a espécie como um quadro geral do qual o indivíduo é um caso singular. Ela concebe a espécie viva como uma singularidade que produz singularidades [...], localidade se torna uma noção física determinante: a ideia de localidade está necessariamente introduzida na física einsteiniana pelo fato de que as medidas só podem ser feitas num certo lugar e são relativas à própria situação em que são feitas [...]. (MORIN, 2005, p. 178 e 179).

Como é possível observar na citação anterior, na análise de um fenômeno por meio do pensamento complexo, não podemos afirmar que as conclusões de uma pesquisa ou análise são o reflexo do real, uma verdade absoluta, e que, se, por ventura, forem aplicadas em outros fenômenos similares, irão apresentar as mesmas conclusões, mas essas conclusões devem ser compreendidas como resultado encontrado em um determinado fenômeno, que possui características próprias que interferiram diretamente.

O princípio da complicação é o resultado direto da compreensão que os fenômenos sociais e biológicos não podem ser pensados de maneira isolados, pois, apresentam incalculáveis interações e “inter-retroações, uma fabulosa mistura que não poderia ser calculada nem pelo mais potente dos computadores” (MORIN, 2005, p. 179), o que “tornam incertos e imprevisíveis os seus resultados.” (FELIPE, 2005, p. 4).

O princípio da ordem e da desordem é a quarta avenida proposta por Edgar Morin e parte da relação contraditória e antagonista entre ordem e desordem e de uma possível organização. O pensador (2005) diz que o princípio de ordem e

desordem é baseado no princípio *order from noise* formulado de Heinz von Foerster (1959), que opunha aos princípios estáticos o das leis naturais. Resumidamente, esse princípio afirma que “fenômenos ordenados (diríamos organizados) podem nascer de uma agitação ou de uma turbulência desordenada.” (MORIN, 2005, p. 179).

A quinta avenida para a complexidade é a da organização que considera que a dificuldade lógica da contradição entre unidade e multiplicidade, ou seja, a:

[..] organização é aquilo que constitui um sistema a partir de elementos diferentes; portanto, ela constitui, ao mesmo tempo, uma unidade e uma multiplicidade. A complexidade lógica de unitas multiplex nos pede para não transformarmos o múltiplo em um, nem o um em múltiplo. (MORIN, 2005, p. 180).

Na organização dentro da complexidade, há o reconhecimento de que os fenômenos são compostos de partes e do todo, este reconhecimento, nos leva a outro princípio, chamado por Edgar Morin de hologramático. Este princípio reconhece que “não só a parte está no todo, mas também que o todo está na parte” (MORIN, 2005, p. 181). Desta maneira, há uma relação constante e contínua entre o todo e as partes, ou vice versa. Este princípio enfatiza:

que na parte, na pequena parte que é o indivíduo, há o todo. Não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte. Da mesma forma, do ponto de vista biológico, cada célula contém a totalidade do patrimônio genético da memória hereditária da espécie. Não apenas essa pequena célula é uma pequena parte do todo do organismo, mas o todo está presente na parte. (MORIN, 2007a, p. 25).

A complexidade entre o todo e as partes nos leva admitir que não podemos fragmentar o todo em parte e nem totalizar as partes em um todo, mas reconhecer que o todo e as partes são importantes. Ao discutir o princípio hologramático, surgem dois novos princípios: a organização recursiva ou recursividade e o princípio dialógico. Morin, em determinados momentos de sua vasta e rica produção acadêmica, faz a abordagem destes dois termos como sendo parte da composição do princípio hologramático, e, em outros momentos, aborda os princípios individualmente.

A recursividade apresenta como diretriz que os “efeitos e produtos são necessários à sua própria causação e à sua própria produção” (MORIN, 2005, p. 182), e permite “compreender como os produtos são necessários à produção dos seus próprios produtores. Muitos efeitos são necessários à produção das próprias causas.” (MORIN, 2007a, p. 25).

Do ponto de vista de Mariotti (2000), este princípio é o principal movimento do pensamento complexo que, ao converter a noção de causa e efeito em relação não linear, possibilita uma noção de processo e resultado significativamente diferentes. Neste sentido, nas relações complexas, as causas (produtores) serão responsáveis pelos efeitos (produtos), mas os efeitos agem diretamente sobre as causas. O próprio Morin enfatiza que as noções de causa e efeito já eram complexas, e ao analisar pelo viés recursividade, eles tornam-se ainda mais complexas.

Analisando as considerações de Morin, é possível compreender que o autor defende a ruptura do pensamento reducionista e linear de que as causas são responsáveis pelos efeitos, mas compreender que ocorre um processo circular onde causa e efeito, influencia e é influenciado, por meio de suas relações intrínsecas ocorridas.

O princípio dialógico, considerado a sexta avenida, apresenta à necessidade do entendimento de que as relações podem ser complementares e antagônicas, pois este princípio:

nos ajuda a pensar, em um mesmo espaço mental, algumas lógicas que se completam e se excluem. Ele pode ser definido como a associação complexa (complementar/concorrente/antagonista) de instâncias conjuntamente necessárias para a existência, para o funcionamento e o desenvolvimento de um fenômeno organizado. (SANTOS & HAMMERSCHMIDT, 2012, p. 563).

No entender de Mariotti (2007, p. 9-10), Edgar Morin reconhece que:

nem sempre é possível nem necessário resolver todas as contradições. Há muitos casos em que é preciso conviver com elas. São estados paradoxais, inerentes à natureza dos sistemas vivos, e tentar resolvê-los por eliminação além de inútil seria um desperdício de energia mental.

A sétima avenida é o princípio dos conceitos fechados e claros que se opõe ao pensamento cartesiano, que acredita que a obtenção de resultados claros e

distintos seriam sinais de verdades absolutas. De acordo com Morin (2007a, p. 27), o “pensamento complexo nos diz que o conhecimento nunca estará completo e que a racionalidade tem limites.”

Em relação às avenidas que podem levar até a complexidade é o retorno do observador na sua observação. A ciência moderna acredita que o pesquisador, ao analisar um objeto deve se afastar, não interagir diretamente como o mesmo. Já para Morin (2005, p. 185), o “observador-conceptor deve se integrar na sua observação e na sua concepção. Ele deve tentar conceber seu *hic et nunc* sociocultural. Tudo isso não é só uma volta à modéstia intelectual, também é a volta a uma aspiração autêntica da verdade.”

Em síntese, todas as avenidas apresentadas pelo filósofo francês, são os princípios que constroem os caminhos que levam até a complexidade, por meio de suas interações, contradições que, no primeiro momento, é visto como um nevoeiro, e já em um segundo momento, apresenta dois núcleos; o empírico, formado pelas dúvidas, incertezas, as desordens; e o núcleo lógico, composto pelas contradições, pelas inquietudes causadas pelos princípios inerentes à lógica (MORIN, 2005).

Os princípios descritos, até o momento, nos subsidiaram na tentativa de compreendermos o pensamento complexo, que afirma haver nas interações e contradições dentro de qualquer fenômeno. Morin deixa claro que não é possível estabelecer uma organização padrão, pois dentro do mesmo fenômeno poderemos encontrar resultados diferentes. As suas avenidas ou princípios, interagem, e, em certos momentos, podem causar uma desordem nos encaminhamentos metodológicos aplicados ao aventurarmos por este caminho.

Entre os princípios propostos pelo filósofo francês, utilizaremos o da ordem e desordem, ao reconhecermos que ao tentar desvendar as percepções dos professores sobre o seu trabalho docente, podemos nos deparar com contradições e antagonismos em suas vozes, e claro, nos resultados encontrados; o princípio hologramático, que de acordo com Mariotti (2007), pode ser considerado ponto chave do pensamento complexo, ao evidenciarmos que uma pequena parte ou componente do trabalho docente esta no todo, assim como o todo do trabalho docente esta na pequena parte, e esta pequena parte, pode ser o produto ou produtor (recursividade) da sua própria atividade pedagógica. E por fim, o princípio dialógico, para evidenciarmos que as relações podem ser complementares e ao

mesmo tempo antagônicas, impossibilitando ao pesquisador resolver todas as contradições.

CAPÍTULO 3

DA NATUREZA , ETAPAS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Na presente dissertação, o contexto ou o espaço social específico, moldura para nossa reflexão sobre a prática pedagógica do professor, será a escola pública de origem do professor egresso do PDE e o foco central da nossa atenção, estará na análise de suas percepções, confrontadas com as percepções dos gestores – diretores e pedagogos – quanto às transformações ocorridas no seu trabalho docente, após a conclusão do programa.

Em todo o contexto desta dissertação, ressaltamos que a compreensão do trabalho docente do professor, bem como os fatores que nele interferem são complexos. Assim, devido a esta complexidade, não é possível utilizarmos apenas estratégias de pesquisa apoiadas apenas no quantitativo, na linha positivista, uma vez que por este caminho talvez não conseguíssemos encontrar espaço para analisarmos de forma global alguns fatores tais como os sociais, políticos, econômicos, tecnológicos, subjetivos e psíquicos que podem aparecer como importantes para a compreensão do fenômeno. Nossa decisão se respalda em Almeida (2005, p. 1), quando diz que “o tratamento sistemático de um tema ou problema no tempo de René Descartes diferem, fundamentalmente, dos princípios em construção hoje no cenário de uma ciência complexa e transdisciplinar”. Esta conclusão nos leva a refletirmos e a concordarmos com as seguintes indagações:

o que é verdade no âmbito das disciplinas também o que é abordado a questão do “sujeito”, em sua unicidade. Como se referir apenas as normas supostamente objetivas quando a própria subjetividade das pessoas e das representações está implicada nos resultados? (PAUL, 2011, p. 230).

Acreditamos que a pesquisa interdisciplinar possa ser o caminho que possibilite desvendar as percepções que implicam diretamente nos resultados, pois ao superar a fragmentação do conhecimento e o distanciamento, que por vezes ocorrem entre o pesquisador e o objeto pesquisado dentro de uma abordagem disciplinar, é possível analisar a totalidade e a complexidade dos fatores envolvidos no processo.

A pesquisa interdisciplinar permite:

reunir disciplinas distantes, cujos objetos e escalas de análise são bem diferenciados, a fim de estudar realidades híbridas e complexas que só podem ser abordadas a partir de ângulos e níveis de observações distintos. A distância máxima se encontra quando a interdisciplinaridade se esforça em reunir ciências da materialidade e ciências da imaterialidade. (RAYNAUT; ZANONI, 2011, p. 155).

Com a aproximação das ciências materiais que consideram que os resultados devem ser mensuráveis e comprovados, com as ciências do imaterial, ou seja, das pesquisas que buscam conhecer a subjetividade dos seres humanos, compreendemos ser a interdisciplinaridade, iluminada pela teoria da complexidade, um caminho possível para alcançarmos a produção de conhecimentos sobre o fenômeno pesquisado.

Na questão da interdisciplinaridade como forma de produção de conhecimento, Frigotto (2008) destaca que esta (a interdisciplinaridade) possibilita uma análise de caráter dialético que impõe limites aos sujeitos e ao objeto, sendo que a investigação não pode ser fragmentada ou limitada arbitrariamente, levando o pesquisador a apreender a totalidade por meio de suas múltiplas determinações do objeto.

Domingues (2010, 2011) afirma que as estratégias de pesquisas dentro da concepção interdisciplinar podem abrir novos caminhos para o conhecimento, por meio da aproximação das disciplinas, compartilhamento de informações, integração de conceitos, terminologias, métodos e análises.

De acordo com Floriani (2000), podemos compreender a pesquisa interdisciplinar como a intenção deliberada de produção do conhecimento, de forma associada, articulando diálogos de saberes, para compreender os conflitos e tensões gerados pela necessidade humana. Assim, a interdisciplinaridade pode ser considerada um novo olhar científico que pretende a:

interação prolongada e coordenada entre disciplinas acadêmicas para a compreensão de determinado tema ou a resolução de determinado problema que não podem ser tratados adequadamente por abordagens monodisciplinares; essa interação levando muitas vezes à integração dos diferentes discursos das disciplinas mediante a criação de uma linguagem ou de um quadro conceitual comum, chegando a formular uma metodologia comum, transcendendo ou na

interface das epistemologias de diferentes disciplinas e gerando um conhecimento novo. (SOMMERMAN, 2012, p. 492).

As colocações anteriores fundamentam nossa escolha pelo viés interdisciplinar, pois compreendemos que, para alcançar os objetivos propostos nesta dissertação, são necessárias estratégias de pesquisas que nos possibilitem ir além de levantar, discutir, analisar dados ou informações, propondo uma metáfora para a formação de professores, da qual o PDE/PR faz parte.

Assim, dentro de uma proposta de trabalho científico e de acordo com Vasconcelos (2007, p. 157) “alguns teóricos sugerem inclusive explicitar o tipo de pesquisa na frase sucinta do objeto, principalmente os não convencionais e menos conhecidos, pois isso ajuda a revelar o tipo de enquadramento particular intencional pelo pesquisador.” As classificações apresentadas orientam o planejamento e os encaminhamentos técnicos e científicos que serão empregados nesta pesquisa, o que será de fundamental importância para o seu desenvolvimento.

Concordando com Vasconcelos (idem), apresentamos a classificação conceitual do tipo da investigação que será realizada. De início, podemos dizer que usamos uma pesquisa básica, pois partimos da curiosidade intelectual de conhecer o fenômeno e possibilitar algumas respostas para ele. Quanto à abordagem e ao tratamento dos dados, a pesquisa apresenta-se como quali-quantitativa. Qualitativa, por se fazer necessário utilizar encaminhamentos metodológicos para a análise da complexa da relação entre o objeto e os fenômenos que os afeta, e que possibilite:

1) A interpretação como foco. Nesse sentido, há um interesse em interpretar a situação em estudo sob o olhar dos próprios participantes, 2) A subjetividade é enfatizada. Assim, o foco de interesse é a perspectiva dos informantes; 3) A flexibilidade na conduta do estudo. Não há uma definição a priori das situações; 4) O interesse é no processo e não no resultado. Segue-se uma orientação que objetiva entender a situação em análise, 5) O contexto como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência; e 6) O reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o pesquisador também sofre influência da situação de pesquisa. (OLIVEIRA, 2008, p. 14).

Para Rampazzo (2005), a pesquisa qualitativa parte da premissa de não ter o foco na explicação do fato estudado, mas sim na análise e compreensão do assunto proposto ao estudo. A pesquisa qualitativa não visa apenas coletar e analisar dados,

mas, sim, relacioná-los aos diferentes contextos sociais dos quais são gerados. Neste processo o pesquisador mantém contato direto com o fenômeno que visa pesquisar.

Silva e Menezes (2005) consideram que a pesquisa qualitativa apresenta uma relação entre o mundo real e o sujeito, quando então o pesquisador terá que interpretar os fenômenos e atribuir significados.

A pesquisa qualitativa na Ciência Moderna possui características que a diferem das demais pesquisas realizadas dentro do paradigma interdisciplinar. No caso específico da presente investigação, pretendemos compreender o “complexus” da formação do sujeito professor e do trabalho docente, reconhecendo que sua constituição é a soma da parte biológica, psíquica, social, econômica, tecnológica, política e econômica, o que o torna, ao mesmo tempo, produto e produtor de si mesmo. Assim, a validade desta pesquisa, surge “por meio da honestidade, riqueza e extensão dos dados que se pretende alcançar.” (COHEN; MANION; MORRISON 1994 apud AUDI, 2010, p. 35).

3.1 Professores envolvidos na Pesquisa

Para alcançar os objetivos traçados nesta pesquisa, foram pesquisados 03 grupos de sujeitos, a saber:

- O primeiro grupo foi composto por 50 (cinquenta) professores, selecionados de acordo com os seguintes critérios: ter participado do PDE/PR entre os anos de 2008 a 2013, na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Campo Mourão nas seguintes áreas: Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Língua Portuguesa, Matemática e Pedagogia; ser professor do Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná e ser jurisdicionado ao Núcleo Regional de Educação de Campo Mourão.
- O segundo grupo foi composto por 06 diretores dos estabelecimentos de ensino, circunscritos ao NRE de Campo Mourão, cujo requisito seria terem em suas escolas professores egressos do PDE/PR da referida IES. Para poder participar da pesquisa, o gestor escolar deveria ter no mínimo 06 anos de vínculo com a escola, independentemente da função desenvolvida (gestor, professor, pedagogo), mas que, a partir do ano de 2013, estivesse desenvolvendo a função de gestor.

- O terceiro grupo foi composto por 06 professores pedagogos das instituições de ensino, que trabalhassem diretamente com os professores PDE/PR, e utilizamos o mesmo critério de participação do segundo grupo.

O critério usado para o segundo grupo foi estabelecido por entendermos que os entrevistados após 06 anos de vínculo com a escola, teriam trabalhado com no mínimo 01 professor egresso do PDE/PR, o que permitiria ter acompanhado e conseqüentemente possuir subsídios para analisar a prática pedagógica desse professor, antes e depois do PDE/PR com maior propriedade e discernimento.

Ao pesquisar os 03 grupos de sujeitos, elaboramos uma triangulação de informações, a qual possibilitou realizar uma análise comparativa da percepção que cada grupo apresenta, pois os grupos estão diretamente envolvidos no programa, aspecto que poderia nos auxiliar na compreensão sobre o trabalho docente dos professores egressos do PDE/PR.

3.2 Contexto da Pesquisa: *locus* de formação

A Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (FECILCAM) fundada em 1967, no ano de 2013, passou a constituir um dos sete campi da Universidade Estadual do Paraná- UNESPAR, como Campus de Campo Mourão. É uma instituição de ensino superior pública, localizada na região Centro Ocidental Paranaense, que oferta 10 cursos de graduação para alunos de 25 municípios pertencentes à COMCAM – Comunidade dos municípios da região de Campo Mourão, bem como de outros estados e regiões do Paraná. A instituição tem como missão produzir e socializar os conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais buscando a promoção da cidadania e desenvolvimento humano sustentável.

Dentre os cursos ofertados, destacam-se os de formação de professores, nas áreas de Geografia, História, Letras - Português, Letras – Inglês, Matemática e Pedagogia. Devido seu compromisso com a melhoria da educação básica, no ano de 2008, aceitou o desafio de ofertar o PDE/PR, inicialmente participando apenas com a orientação dos professores. Atualmente, oferta o programa de formação completo que engloba os cursos gerais – Fundamentos da Educação e Metodologia de Pesquisa – e os cursos específicos como Metodologia de Ensino, Produção Didático-Pedagógica e conteúdos curriculares específicos, os quais contribuem para

o aprofundamento teórico das questões educacionais gerais e específicas das disciplinas que compõem o currículo básico, orientações, seminários e inserções acadêmicas.

3.3 Instrumentos aplicados durante a caminhada

Para alcançarmos os objetivos da pesquisa, utilizamos para a coleta das informações dois instrumentos: para os professores egressos do programa um questionário (Q - PDE/PR) semiestruturado, e, para o grupo de gestores e pedagogos, entrevistas semiestruturadas (E – PDE/PR).

O questionário semiestruturado com 30 perguntas foi enviado e respondido online aos professores egressos do PDE/PR. Este instrumento foi composto por questões de múltipla escolha, com 04 alternativas e uma em aberto, de modo a propiciar também dados subjetivos para a pesquisa.

A opção por esse instrumento deveu-se ao fato de trazer várias vantagens, pois, de acordo com Gil (2008, p. 122) “possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, garante o anonimato das respostas.”

O questionário passou por um processo de validação, para testar sua fidedignidade. Participaram deste momento 05 professores que se prontificaram enviando sugestões e contribuições.

O envio dos questionários aos professores foi por e-mail, por apresentar algumas vantagens tais como: ser enviados quantas vezes forem necessários; maior velocidade para envio e recebimento; e, pode(m) ser respondidos, de acordo com a conveniência e tempo de entrevistado (AAKER 2003).

Após a devolutiva dos questionários, realizamos uma análise quali-quantitativa das questões, as quais propiciaram-nos obter uma visão global das percepções dos sujeitos participantes na pesquisa sobre o PDE/PR, sobre o impacto do mesmo nas suas práticas pedagógicas, entre outros aspectos. Desta feita pudemos partir ao alcance os objetivos estabelecidos para esta dissertação.

Em relação ao segundo grupo, optamos pela entrevista semiestruturada, que foi realizada, nas escolas, utilizando um gravador digital. Optamos pela utilização da entrevista por concordarmos com Mazini (2004 p. 5) ser a entrevista “indicada para buscar informações sobre opinião, concepções, expectativas, percepções

sobre objetos ou fatos ou ainda para complementar informações sobre fatos ocorridos que não puderam ser observados pelo pesquisador.”

A entrevista semiestruturada:

em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem respostas do informante. (TRIVIÑOS, 2012, p. 146).

Sobre a discussão dos pontos positivos da entrevista semiestruturada, Triviños (2012) destaca que esse instrumento além de valorizar a presença do pesquisador, permite ao pesquisado liberdade e espontaneidade durante a entrevista, o que pode contribuir para a obtenção das informações necessárias à compreensão do problema-foco da pesquisa. Gil (2008) ressalta que a entrevista permite obter dados acerca do que os sujeitos sabem, creem, esperam, desejam e o mais importante, quais são suas explicações ou razões sobre o fenômeno pesquisado.

Quando optamos por compreender as percepções dos professores envolvidos na pesquisa sobre sua prática pedagógica antes e depois do PDE/PR, foi necessário organizamos o caminho que iríamos traçar, que sofreu várias modificações, pelas reflexões, discussões e ponderações feitas durante o processo de orientação. Algumas abordagens foram ampliadas e melhoradas, pois ao iniciar a pesquisa pelo caminho da interdisciplinaridade, ocorreram “mudanças na modalidade de produção de conhecimentos, implicando transformações individuais e institucionais. Ela se concretiza por meio de práticas que se diversificam [...]” (PHILLIPI JR, 2011, p.2).

No primeiro momento, tivemos que estabelecer os critérios que seriam postos aos dois grupos de professores pesquisados. Os critérios foram estabelecidos, de maneira a fornecer credibilidade às percepções apresentadas pelos participantes. Na sequência, entramos em contato com os agentes administrativos (secretários) dos estabelecimentos de ensino, solicitando informar o número de professores que participaram do programa, bem como, o email pessoal destes professores. No terceiro momento, encaminhamos via email para os professores, uma carta de apresentação, ressaltando os objetivos da pesquisa, juntamente com o link do questionário. A pretensão inicial era encaminhar os questionários no mês de março de 2015, porém, devido à greve geral dos profissionais da educação no Paraná,

essa data foi postergada para o mês de agosto. Tomamos este cuidado, para que os professores participantes, não confundissem a pesquisa com sendo uma ação da SEED, pois, além de o pesquisador ser professor QPM, encontra-se trabalhando no NRE de Campo Mourão.

Para divulgação da pesquisa, contamos com a colaboração dos gestores escolares, que divulgaram a pesquisa entre seus professores.

Em seguida, iniciamos as entrevistas com os professores pedagogos e gestores escolares, verificando sua disponibilidade para agendarmos as entrevistas. Para desvendar as percepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa, optamos por utilizar em nossas análises, os pressupostos da Análise de Conteúdo (AC) de Laurence Bardin (1979), por considerarmos ser um conjunto de técnicas de análise que permite identificarmos as informações. Em síntese, a autora define AC como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1979, p. 42)

Essa metodologia estabelece procedimentos que seguimos para nossas análises: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Seguindo as orientações da autora, no primeiro momento - pré-análise – aprofundamos as análises em livros, artigos e teses que abordavam o trabalho docente, estabelecemos os objetivos específicos que subsidiaram a nossa análise final, buscando encontrar evidências sobre a concepção do significado do trabalho, das dificuldades em transpor os conteúdos apropriados, assim como quais as percepções que gestores e pedagogos possuem sobre possíveis modificações dos professores PDE/PR. No segundo momento – exploração do material e tratamento dos resultados – realizamos uma leitura criteriosa e analítica dos dados obtidos, e por fim - inferência e interpretação – construímos as categorias de análise, baseadas nos temas mais frequentes.

Após termos escolhido os procedimentos metodológicos para discussões, iniciamos as transcrições das entrevistas que foram realizadas pelo próprio pesquisador, o que de acordo como Manzini (2004, 2012) além de propiciar mais

uma experiência ao pesquisador, se constitui em uma fase pré-análise do material. Terminadas as entrevistas, iniciamos o processo de transcrição das mesmas.

CAPÍTULO 4

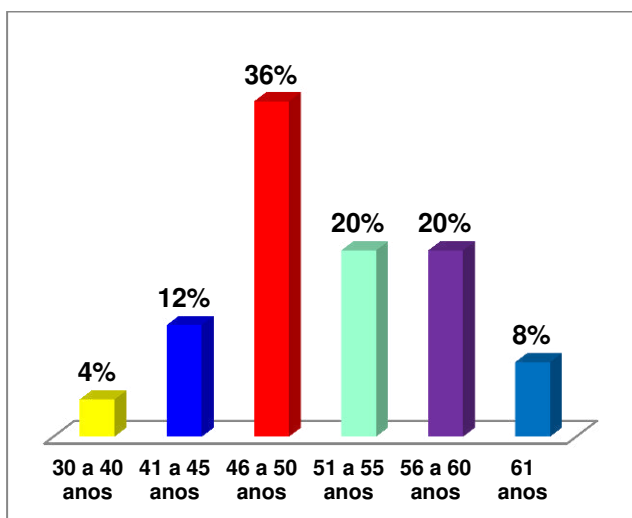
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES PDE/PR SOBRE A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste capítulo, tentaremos “enredar” (MACHADO, 1995, p. 138), tecer teias (MORIN, 2000; SANTOS, 2008), cair na rede, embalados ao som das vozes dos professores participantes da pesquisa que, somadas às vozes dos gestores e dos pedagogos, trinam, desafiam, entoam enquanto destoam, ao contar suas percepções sobre sua prática pedagógica antes e pós PDE/PR.

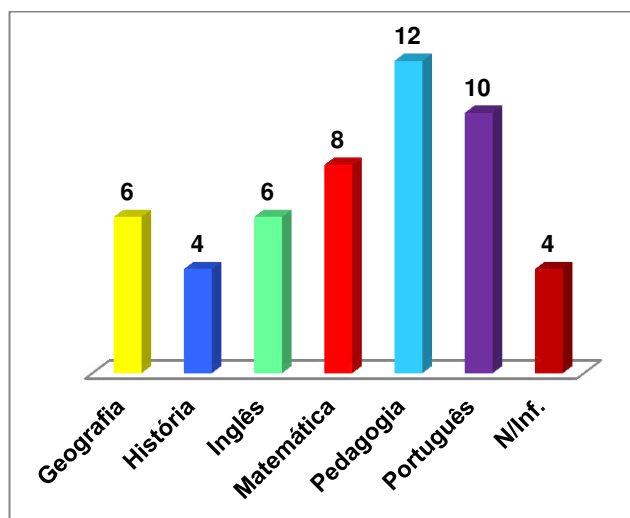
Antes de iniciarmos o trabalho com os dados referentes aos objetivos estabelecidos para esta pesquisa, queremos apresentar nossos sujeitos primários, falando um pouco deles, delineando seu perfil, para que possamos, munidos de uma visão holística, geral, ou seja, contextualizados, entender um pouco mais profundamente de onde falam, para entender porque falam, buscando tentar alcançar se o que falam reflete ou aproxima-se da realidade de suas aulas, pela sua prática pedagógica. Para tanto, e já quebrando paradigmas, vamos misturar emoção com razão, na linha defendida por Santos (2008, p. 77), quando diz que o que se propõe é “articular pares binários. Razão sem emoção não capta a característica humana, enquanto emoção sem razão não conduz a parte alguma.” Trabalharemos, portanto, com gráficos e com quantificação, ao mesmo tempo em que procuraremos buscar pelo escondido, pelo não dito, numa perspectiva qualitativa.

4.1 Perfil

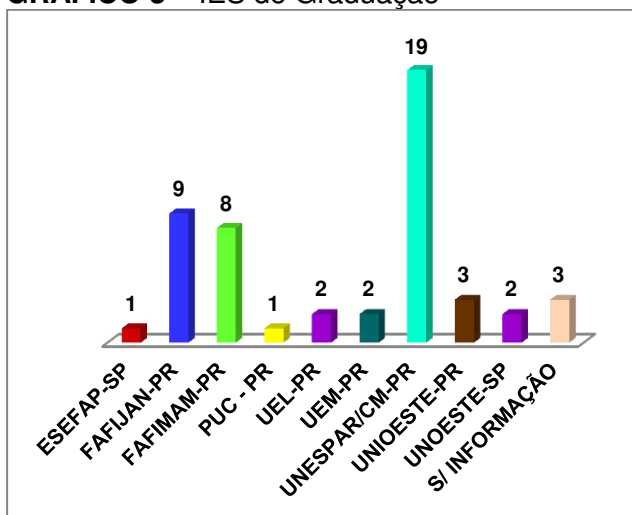
Iniciamos nosso balançar entre a certeza e a incerteza, traçando o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa, como primeiro passo para compreendermos o professor egresso do PDE/PR como um ser social constituído por meio de relações sociais, interpessoais, profissionais, educacionais, políticas, afetivas as quais são, em grande parte, responsáveis por suas atitudes, posicionamentos e tomada de decisões dentro e fora da escola, que se refletem tanto no seu fazer docente como no seu cotidiano de cidadão. Para tanto, passamos a analisar os gráficos abaixo:

GRÁFICO 1 – Idade dos sujeitos

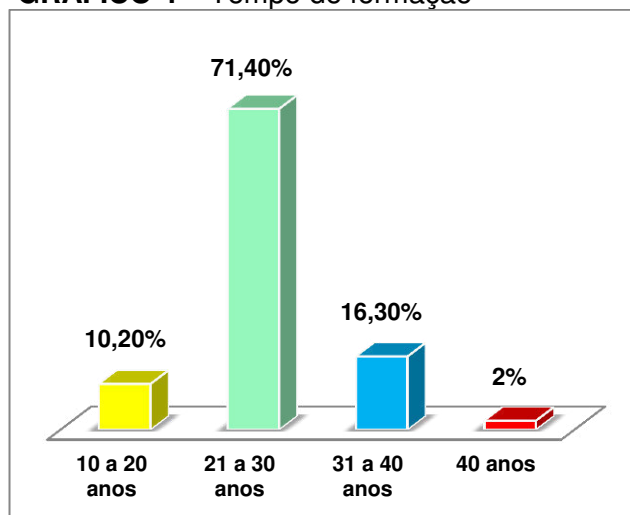
Fonte: Questão do Q-PDE/PR (2016).

GRÁFICO 2 – Área que realizou o PDE/PR

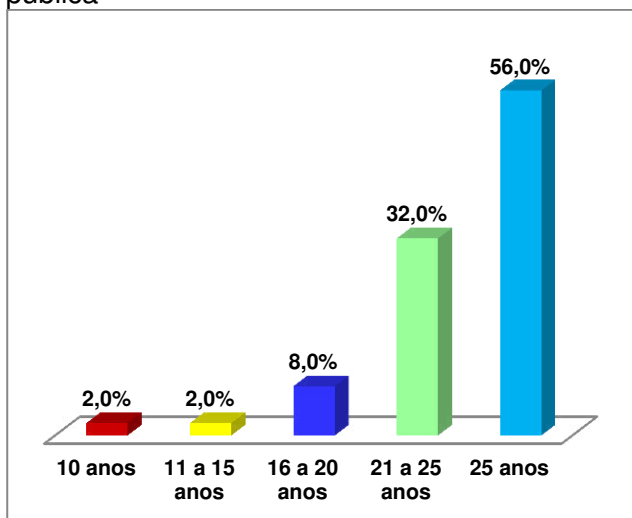
Fonte: Questão do Q-PDE/PR (2016).

GRÁFICO 3 – IES de Graduação

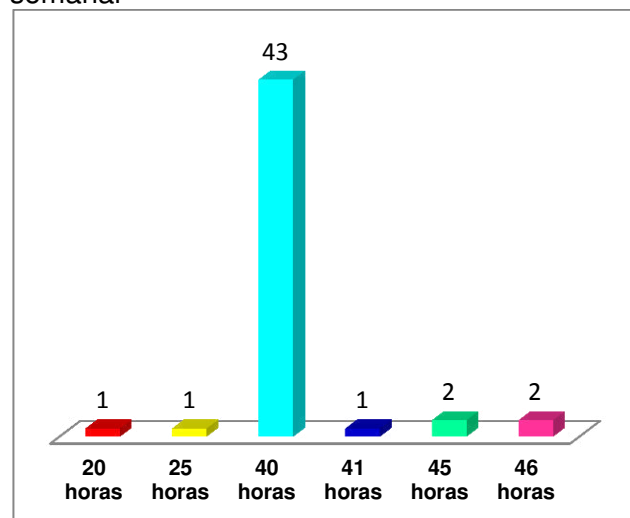
Fonte: Questão do Q-PDE/PR (2016).

GRÁFICO 4 – Tempo de formação

Fonte: Questão do Q-PDE/PR (2016).

GRÁFICO 5 – Tempo de docência na rede pública

Fonte: Questão do Q-PDE/PR (2016).

GRÁFICO 6 – Carga horária de trabalho semanal

Fonte: Questão do Q-PDE/PR (2016).

Os dados, visualizados nos gráficos, nos revelam que 84% dos professores que participaram da pesquisa têm mais de 46 anos de idade (Gráfico 1) e que 56% trabalham como docente há mais de 25 anos (Gráfico 5).

Entre os professores participantes da pesquisa, existem 03 do gênero masculino, com idade e tempo de contribuição (55 anos de idade/30 anos contribuição) e 11 do gênero feminino (50 anos de idade / 25 anos de contribuição) que têm direitos legais para solicitar a aposentadoria, de acordo com a legislação que normatiza a carreira de professor no Estado do Paraná. Estes dados já eram esperados, pois, conforme discutido na seção 1.7 para concorrer ao processo seletivo para o PDE/PR, o professor precisa ter, no mínimo, 10 anos de atuação na educação pública, cumprindo assim os critérios referentes à qualificação profissional e ao desempenho profissional previstos na Lei Complementar nº 103/2004, os quais permitem que o professor alcance o Nível II e classe mínima necessária no ano de sua entrada. Estes dados já deixam antever ou apontam para duas constatações, ou seja o **não dito**: a primeira seria a de que muitos dos professores participantes da pesquisa estão no programa apenas para ter uma ascensão na carreira antes de pedirem a aposentadoria, o que pode influenciar seu aproveitamento no curso, a reconstrução dos conhecimentos adquiridos e mesmo o esforço na religação dos saberes; e a segunda seria a de que alguns professores que esperaram por esta oportunidade única e ímpar terão pouco tempo para um “recomeçar continuando” ou para um ressignificar da sua prática pedagógica, se assim o desejarem.

O Gráfico 2 demonstra que os professores participantes advêm de 06 áreas diferentes de estudo, destacando-se, sobremaneira, os da Pedagogia e os de Letras (professores de Língua Portuguesa). A diversidade das áreas torna a pesquisa mais rica e permite trabalhar nas fronteiras das disciplinas, ou seja, interdisciplinarmente, numa visão mais holística e globalizante, pelo acesso às percepções dos professores de diversas áreas de conhecimento.

Por meio do Gráfico 3, constatamos que 38% professores concluíram sua graduação na UNESPAR – Campus Campo Mourão, que já teve as seguintes denominações FACILCAM/FECILCAM – Faculdade de Ciências e Letras de Campo Mourão. Isto significa dizer que estão retornando a IES responsável por sua formação inicial para fazer sua formação continuada, após muitos anos. Neste aspecto, merece destaque a participação de um dos professores participantes da

pesquisa que se graduou há 39 anos, comprovando que a referida IES vem formando professores para a educação básica há quase quatro décadas.

O Gráfico 6 indica que 86% (43 professores) trabalham com uma carga horária semanal de 40h/a, distribuídas em dois padrões de 20h/a ou um padrão unificado de 40h/a, e que 10% dos professores trabalham com mais de 40h/a por semana.

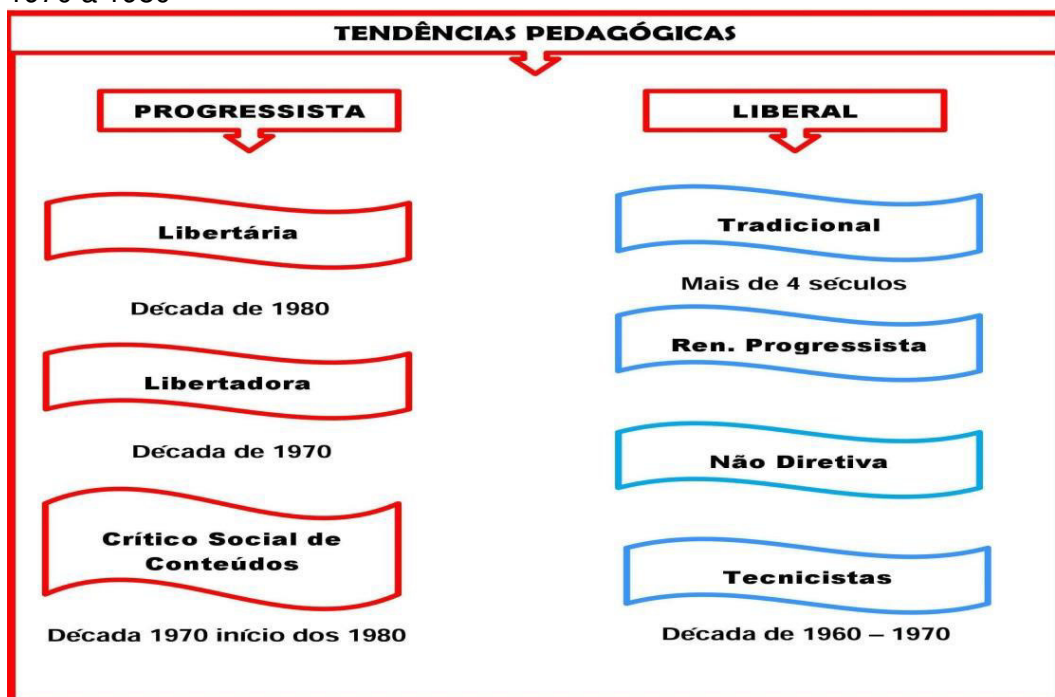
Como nos propomos a pesquisar os professores pelo viés da complexidade, é importante considerarmos o contexto e a trajetória pessoal e a acadêmica dos professores ao longo dos anos, sem fragmentar sua história, considerando os múltiplos fatores envolvidos nela e não somente tomar os dados a partir do PDE/PR. Assim, para conseguirmos entender a prática docente após o término do programa, temos que considerar que existem características marcantes advindas da sua formação inicial e de outras acontecidas ao longo de sua trajetória profissional como professores.

Assim posto, os dados nos permite dizer que a maioria dos professores realizou sua graduação na década de 1980 e início da década de 1990, conseqüentemente, os saberes advindos da sua formação inicial terão marcas históricas das tendências pedagógicas da época. Libâneo (2005, p. 15) considera que as tendências pedagógicas são responsáveis pela “formação humana em contextos determinados por marcos espaciais e temporais.” Assim sendo, relacionando o marco espacial temporal em que os professores participantes da pesquisa terminaram sua graduação e as tendências pedagógicas mormente trabalhadas nas IES à época, conseguimos elaborar o quadro 2, que pode nos indicar os primeiros caminhos para a interpretação dos dados.

Possivelmente, os professores participantes da pesquisa tiveram contato com as tendências pedagógicas que obtiveram maior penetração na formação docente deste período, que, de acordo como Santos (2005) e Libâneo (1994) foram: Pedagogia tradicional, Renovada, Tecnicistas, Progressistas (Libertadora, Crítico-social dos conteúdos/ histórico crítica). As tendências pedagógicas sempre foram os marcos conceituais dos professores durante a sua formação. Entendemos as tendências como construções históricas influenciadas por teóricos que pretendiam resolver alguns problemas relacionados à sociedade e à educação. Concordamos com Santos (2005), quando diz que, com o passar do tempo, as tendências se enredam, misturam e se transformam, passando a ser parte constitutiva e viva do

trabalho realizado pelo professor. Segundo a autora, em muitos casos a prática pedagógica “dos mais desavisados geralmente é pautada pela teoria hegemônica.” (SANTOS, 2005, p. 60).

QUADRO 2 – Tendências Pedagógicas presente na formação de professores entre 1970 a 1980



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Libâneo (1994).

Estas considerações são importantes para entendermos as percepções desses professores quanto ao impacto que o programa teve em sua prática pedagógica, que passamos a analisar na próxima seção.

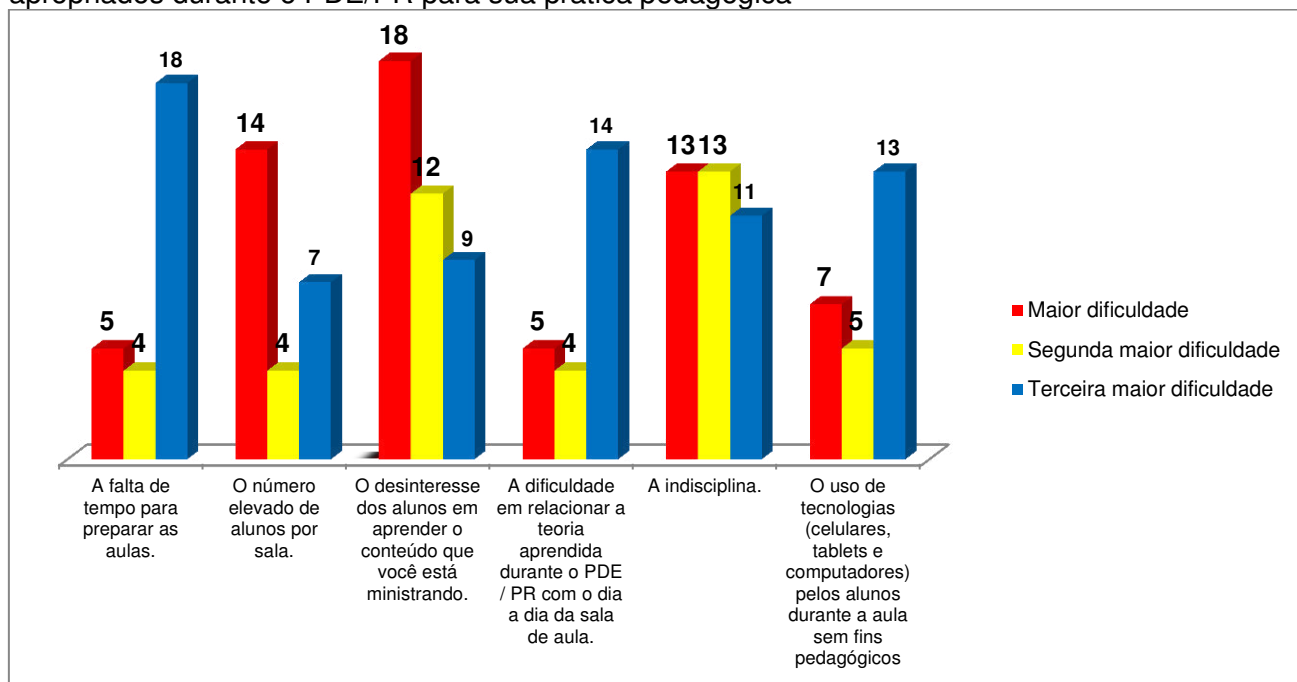
4.2 Percepções de professores e gestores

Na tentativa de colocarmos uma possível ordem no tratamento dos dados, conscientes e abertos ao imprevisto, ao novo, optamos por agrupá-los por objetivos específicos, iniciando pelo primeiro: Identificar quais as dificuldades encontradas pelos professores em transpor para sua prática pedagógica os conhecimentos trabalhados durante o PDE/PR, considerando ainda os fatores internos e externos que mais influenciam o seu trabalho docente.

No Gráfico 7, apresentamos as maiores dificuldades relatadas pelos professores pesquisados – por meio da pergunta nº 10 do Q-PDE/PR – que assim

se apresentam: o desinteresse do aluno em aprender o conteúdo, seguido da indisciplina em sala de aula e pela falta de tempo para preparar as aulas. Chegamos a este resultado após o seguinte tratamento matemático: no primeiro momento, separamos as respostas por alternativas, categorizando quantas vezes cada alternativa foi indicada como sendo a maior dificuldade, a segunda e a terceira, chegando a uma classificação final. No segundo cálculo matemático, somamos o total de indicações que a alternativa obteve, chegando ao total por alternativa. Foi possível concluir que, independentemente do processo matemático utilizado, os resultados foram similares.

GRÁFICO 7 – Maiores dificuldades para fazer a transposição didática dos conhecimentos apropriados durante o PDE/PR para sua prática pedagógica



Fonte: Questão do Q-PDE/PR (2016).

As duas maiores dificuldades (desinteresse e indisciplina) apontadas pelos professores participantes da pesquisa evidenciam que há uma tendência em atribuir os problemas aos alunos. Porém, considerando o processo ensino e aprendizagem de modo globalizante, sabemos que colocar a responsabilidade em um dos dois polos centrais: ou no professor ou no aluno, não resolve o problema ou a situação em que se encontra o ensino e a aprendizagem nas turmas dos professores egressos do programa, pois o problema é de natureza complexa e inclui e depende de vários fatores.

Pátaro (2015, p. 171), em seu doutoramento, norteado pela Teoria da Complexidade, ao pesquisar um grupo de professores, constatou dificuldades similares, classificando-as, como conflito. Para o autor, o conflito “prejudica o andamento da aula e desestrutura a todos(as), tirando a atenção tanto de estudantes quanto de professores(as) que ministram os conteúdos.”

O desinteresse do aluno em aprender os conteúdos curriculares é um problema multifacetado e formado por vários fatores que corroboram para isso aconteça. Este tema tem sido objeto de várias investigações há muitas décadas (BASSO, 1994). Pela teoria da complexidade, Santos (2008) reitera o problema, dizendo que os professores, normalmente, trabalham dentro de uma pedagogia tradicional, que clama pelas normas, pela memorização, pelos padrões repetitivos, pela “domesticação” tão debatida por Freire (2005), em busca de estabilidade, que acaba gerando uma descontinuidade, uma ruptura, com poucas chances de encantar os aprendentes.

De acordo com uma pesquisa encomendada pelo MEC e realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, ouvindo mais de mil alunos no ano de 2013, os principais causadores do problema são: currículo descontextualizado e distante da realidade da vida cotidiana do aluno, da dificuldade dos alunos em dar sentidos as disciplinas “sem sentidos”, e da relação interpessoal de professor e aluno. Edgar Morin aborda esta problemática destacando a importância do contexto para adquirir o conhecimento. Para o filósofo:

o conhecimento não é importante porque contém uma grande quantidade de informações [...], o verdadeiro problema não é o da informação quantitativa, mas o da organização da informação [...] É a contextualização que sempre torna possível o conhecimento pertinente. (MORIN, 2007, p 86 e 87, grifos nossos).

Para enfrentar este problema, um caminho possível para amenizar a situação deve começar por uma reflexão por parte do professor, quanto à abordagem e às metodologias utilizadas no trabalho com os conteúdos curriculares. De acordo com Torres (2013, p. 114), os professores “precisam ser incentivados a mostrar o sentido dos conteúdos ensinados em suas aulas.” Para Santos (2008), a atual estrutura educacional, baseada em princípios seculares, tem gerado uma prática de ensino insuficiente para uma compreensão significativa do conhecimento ensinado nas escolas. As respostas dos professores já não satisfazem mais a todos os alunos,

que indagam as razões que os obrigam a aprender determinados conteúdos. Outro problema da contemporaneidade reside no fato de que os “os conhecimentos não se limitam mais aos conhecimentos escolares. As crianças estão mais informadas sobre toda espécie de assunto.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 147).

Quanto à segunda maior dificuldade informada pelos professores – a indisciplina – que ocorre durante as aulas, fica visível por meio de atitudes, comportamentos, condutas, modos de socialização, relacionamentos e desenvolvimento cognitivo, demonstradas pelos alunos “[...] que tendem a não reproduzir, divergir ou mesmo negar as orientações, expectativas ou oportunidades apresentadas pela escola.” (GARCIA, 2001, p. 376). Segundo este autor, (2011, p.1), a indisciplina não é apenas um problema comportamental do aluno, mas “refere-se a um conjunto de elementos que circundam, constituem e possibilitam os eventos de indisciplina.”

Para melhor compreendermos a indisciplina e sua relação com o desinteresse, temos que considerar outra relação da mesma importância: a existente entre professor e aluno. Para Aquino (1996), é de suma importância que ela seja positiva durante o trabalho docente, o que aumenta a possibilidade de aprendizagem e conseqüentemente, diminui o desinteresse. Além disso, Morin (2007b) fala da necessidade da afetividade nesta relação que poderá ser o fio condutor para uma reconstrução do ensinar e do aprender.

Moreira (2012), ao pesquisar um grupo de professores que atua na rede pública da cidade de Curitiba, diz ser a indisciplina um problema histórico, agravado com o surgimento de um novo perfil do aluno de escolas públicas, com o qual os professores não se sentem preparados para trabalhar pedagogicamente.

Assim, apesar dos nossos professores participantes da pesquisa informarem mudanças quanto à sua prática pedagógica após PDE/PR (Gráfico 11): 57,1% afirmam que mudaram parcialmente e outros 34,7% declaram ter mudado completamente a sua prática docente, eles continuam afirmando ser o desinteresse e a indisciplina ainda os fatores que mais interferem e dificultam o processo de ensino e a conseqüente transposição dos conhecimentos adquiridos durante o PDE/PR para suas aulas. Neste impasse, ficamos com Garcia (1999), tentando não assumir ou aceitar uma posição simplificadora, autoritária e maniqueísta da realidade, afirmando serem tais problemas gerados apenas pelos alunos ou pela baixa qualidade das aulas. O autor diz que precisamos tentar desvendar qual o grau

de participação dos professores, alunos e da própria escola neste fenômeno, ficando esta lacuna para novos estudos e investigações.

Já a terceira maior dificuldade informada pelos professores participantes da pesquisa – falta de tempo para preparar as aulas – tangencia um problema que há anos tem trazido sérios problemas à educação e repercute de forma concreta e direta na vida do professor. Os professores da rede estadual de educação básica paranaense conquistaram, por meio de lutas intensas, o aumento da carga horária para as chamadas horas-atividade²³, porém, ainda assim, eles reportam esta dificuldade. Buscando pelo **não dito** pelos professores participantes da pesquisa ou pelo **não desejado de ouvir** pelos responsáveis pelo salário do professor em qualquer que seja o nível trabalhado, afirmamos com Lourencetti (2014, p. 7) que, além de preparar as aulas, estudar, elaborar avaliações e corrigi-las, “o professor de hoje trabalha mais que no passado e, portanto, tem uma jornada de trabalho maior”. Entre outras razões, apontamos para o grande aumento de alunos nas escolas, sobretudo nas públicas, advindos da rede particular de ensino, ou de outros que estão retornando às escolas, por vários motivos, incluindo a garantia da bolsa-família, que traz uma conseqüente diversidade maior dos alunos, bem como das políticas de inclusão social (BOING, 2008 apud LOURENCETTI 2014) que trouxeram outros perfis de alunos para as escolas.

Voltando aos nossos professores participantes da pesquisa, lembramos que, durante o primeiro ano do PDE/PR, os professores são dispensados 100% de suas aulas. O segundo semestre deste ano é devotado, paralelamente aos cursos, à criação de uma produção didático-pedagógica, com o mínimo de 32h/a e o máximo de 64h/a, que é implementada no ano seguinte com uma de suas turmas. Esta produção tem o acompanhamento do professor orientador da IES. Desta feita, ao retornarem às suas escolas de origem, os professores egressos do PDE/PR podem se ressentir tanto da falta de tempo, quanto da solidão em que mergulham, ficando distantes ou mesmo isolados de seus pares. Muitos tentam fazer uma transposição didática dos conhecimentos adquiridos, fato que os leva à procura de novos conhecimentos. Contudo, de acordo com os dados conseguidos nesta pesquisa, os

²³ Hora-atividade é o tempo reservado aos professores em exercício de docência para estudos, avaliação, planejamento, participação em formações continuadas, preferencialmente de forma coletiva, devendo ser cumprida na instituição de ensino onde profissional esteja suprido, em horário normal das aulas a ele atribuído. A partir do ano de 2013, todo professor com 20h/a por semana tem 13 aulas em sala de aula e 7h/a.

professores egressos encontram muita pressão dos outros professores da escola, num movimento contra um trabalho de ressignificação de sua prática pedagógica. Ter cursado o PDE/PR parece criar barreiras e não pontes, o que pode levar muitos egressos a se acomodarem, aparentemente, no seu fazer pedagógico anterior. Esta situação nos remete aos saberes docentes propostos por Tardif (2002) e apresentados na seção 2.1. Retornaremos a ela ao longo deste capítulo.

Um dos objetivos principais da educação é que aluno, ao apropriar-se dos conhecimentos científicos na escola, consiga ressignificá-los e aplicá-los durante a sua vida, residindo nesse processo o que entendemos por aprendizagem efetiva, resultante do ensinar. Para tanto, uma aula não começa ao soar o sinal, mas muito antes, durante a sua preparação. As aulas são, portanto, o ponto alto de um processo que ainda continua no corrigir das tarefas, nas avaliações decorrentes do ensino, bem como no seu engatamento com o novo conteúdo a ser trabalhado. Porém, se o professor não tiver tempo disponível para todo este processo, a aprendizagem de seus alunos poderá ser prejudicada.

Considerando o princípio da Teoria da Complexidade de que a parte está no todo e o todo está na parte, podemos expandir esta dificuldade para outros professores que não cursaram o PDE/PR, os quais, muitas vezes, trabalham com uma carga horária semanal excessiva (Gráfico 6), em muito explicada pela baixa remuneração recebida, outros por não gostar da profissão e por isso não devotam a ela o tempo necessário, emoldurados por uma grande desvalorização da classe pela sociedade. Segundo Gatti, Barretto e André (2011), esta situação pode comprometer o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Quando o professor aumenta sua carga horária, ele, conseqüentemente, eleva o que Tardif e Lessard (2005) chamam de carga de trabalho. Para os autores, a carga de trabalho refere-se às dimensões que se inter cruzam e muitas vezes não são quantificáveis. Em síntese, o aumento do tempo para dedicar-se aos alunos, às suas tarefas, à sua família, à si próprio e ao trabalho burocrático pode acarretar uma perda da qualidade de suas aulas, levando-o a ser microfone dos autores dos livros didáticos, um repetidor de conteúdos, estanques, compartimentalizados. Lembramos que esta situação se aplica a todo tipo de profissional, cujo trabalho sempre reflete toda a sua história de vida.

Os dados analisados nos permitem afirmar que há toda uma conjuntura de dificuldades internas que dificultam a prática pedagógica do professor que, somadas

a fatores e externos, colaboram para o agravamento da situação. Assim, na tentativa de superar uma posição simplificadora e por reconhecer que a escola não é um segmento isolado da sociedade, e que os problemas além dos muros da escola interferem de maneira significativa, tentamos identificar por meio das repostas dos professores participantes da pesquisa, quais os fatores externos à escola que mais interferem no processo ensino aprendizagem. Para tanto, utilizamos as respostas dadas à questão nº 12, aberta, elaborando categorias que pudessem agregar os fatores mencionados por frequência, que são apresentados na Tabela 1.

TABELA 1 - Fatores internos e externos que, segundo os professores interferem no trabalho docente

Categorias	Sociais e Econômicos	Relacionados à família	Próprios da Subjetividade do aluno	Políticas Educacionais
Quantidade	14	18	20	06

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas do Q-PDE/PR (2016).

Ao analisarmos estes dados, destacamos a categoria *Próprios da subjetividade do aluno* como sendo a informada com maior frequência (20 registros); seguida dos fatores relacionados à família (18); fatores sociais e econômicos (14) e por fim, fatores ligados às políticas educacionais (06).

Os fatores referentes ao aluno (desinteresse, indisciplina e falta de perspectivas futuras) aparecem sempre seguidos pelos dos familiares (abandono intelectual e desestrutura familiar). Nos excertos apresentados a seguir é possível evidenciar esta relação:

Professor # 03

Falta de incentivo familiar e acompanhamento pelos mesmos na aprendizagem de seus filhos.

Professor # 11

A falta de comprometimento do próprio aluno, a falta de acompanhamento da família, a falta de educação advinda do meio familiar, a falta de disciplina causada pelo pouco interesse escolar.

Professor # 29

Falta de participação ativa da família na escola, os pais querem fazer da escola um depósito de crianças e o professor que se vire, com ensinamentos de boas maneiras, relacionamentos sociais, entre outros.

Professor # 32

Pouca participação dos pais na vida escolar dos filhos e indisciplina e falta de interesse.

Professor # 38

O desinteresse dos alunos em aprender, Indisciplina, Falta de compromisso da família com a educação.

Por meio das falas dos professores, podemos confirmar o senso comum que diz que a família está cada vez mais ausente do processo educacional da criança. Esta ausência pode ser consequência de dois fatores: o aumento da carga horária de trabalho dos pais para poder subsidiar as necessidades básicas de moradia, saúde e alimentação (fator social e econômico), o que propicia o seu afastamento da criança, e o surgimento de novas relações de coexistência familiar (fator relacionado à família).

No bojo das novas relações familiares, de acordo com Nogueira (2006) está ocorrendo um processo de democratização na relação entre pais e filhos. Neste processo, os filhos são vistos como iguais, não existindo mais uma relação hierárquica autoritária entre os familiares, o que provoca na escola o rompimento com valores considerados pelos alunos como ultrapassados, mas não pelos professores. As relações horizontalizadas entram em confronto com as verticalizadas. O professor que era a figura central, ou a que ficava no topo e à qual era devido o respeito e a obediência (relação vertical), no momento atual, passou para a posição horizontal, ou seja, está no mesmo patamar dos seus alunos, ainda que não concorde com isso (relação horizontal). A situação ainda tende a ficar mais complicada e, neste caso, aparentemente invertida, pelo fato de que, comumente, os alunos terem mais conhecimento e domínio da tecnologia do que seus professores. Contudo, no entender de Sforzi²⁴ com o qual concordamos, o domínio maior da tecnologia não significa dizer, ou sequer é sinônimo, de maior conhecimento do conteúdo.

Por outro lado, a ausência da família no acompanhamento escolar pode ser causada pela necessidade dos pais trabalhadores de ter mais condições materiais de subsistência, o que provoca um aumento da carga horária de trabalho semanal ou, até mesmo, a procura de uma fonte de renda complementar, o que acaba

²⁴ Palestra proferida no Seminário de Encerramento da turma PDE/PR 2014/2015, na Universidade Estadual do Paraná – Campus Campo Mourão.

impossibilitando a sua participação efetiva nas relações familiares. A família é um dos segmentos responsáveis pela transmissão dos valores sociais, humanos, éticos e morais aos filhos. Este aluno, que não tem a possibilidade de ter acesso a estes valores, chega à escola sem esta base familiar, o que causa um grande desconforto aos professores, que sentem necessidade de trabalharem estes valores, deixando os conteúdos curriculares em segundo plano. E, ainda, em se tratando dos conteúdos, muitas vezes os alunos não conseguem relacioná-los ao seu cotidiano e acabam se desinteressando pelas aulas, por não conseguir visualizar expectativas futuras para os mesmos.

Segundo Costa (2003) e Fonseca (2003), esta relação complexa e conflituosa entre escola e família, não será facilmente resolvida, mas a aproximação positiva entre dois ambientes responsáveis pelo desenvolvimento humano pode apresentar benefícios significativos ao processo de ensino e aprendizagem.

Os professores participantes da pesquisa reconhecem que as algumas políticas educacionais como o número mínimo de alunos por sala, ações pedagógicas realizadas pela SEED voltadas para as avaliações externas e desvalorização dos professores por parte do governo estadual, são fatores que corroboram negativamente em seu trabalho docente, como podemos evidenciar na sequência:

Professor # 12

Número de alunos por sala (...) muitos casos de aluno com diagnósticos.

Professor # 11

Na minha opinião, o que mais atrapalha o trabalho pedagógico é a falta de comprometimento das autoridades com programas que poderiam tornar mais eficaz a formação dos nossos jovens.

Professor # 31

Políticas educacionais focadas somente em resultados de avaliações (Saep, Prova Brasil, etc); Investimentos cada vez mais reduzidos para a educação (...).

Professor # 43

(...) desvalorização do professor pela sociedade e governo.

As políticas educacionais desarticuladas da realidade escolar não irão contribuir para a melhora docente. É de suma importância que ações políticas deixem de serem cartas de boas ações, e reconheçam o local onde elas são concretizadas, pois de acordo com a abordagem do ciclo de políticas proposta por

Mainardes (2006, 2009a), Mainardes e Marcondes (2009b) o contexto de influência onde os discursos políticos são elaborados, pensados e legitimados, é diferente do contexto prático onde ele é interpretado, recriado e concretizado.

4.3 Trabalho Docente

Quando iniciamos a elaboração dos objetivos específicos desta pesquisa, sempre uma questão perpassava e persistia nas discussões: Como analisar se o professor egresso do PDE/PR apresenta modificações em seu trabalho docente?

Impossibilitados de assistir às aulas dos professores envolvidos na pesquisa ou de ouvir os alunos, por representarmos, neste momento, o sistema, por trabalharmos no NRE, propusemo-nos a analisar as percepções dos nossos participantes primários, os professores PDE/PR, baseando-nos em Frigotto (2008), quando diz que não podemos analisar todas as múltiplas relações que compõem o fenômeno, mas podemos abordar as relações principais que o compõem.

Nesta seção, os dados analisados estão relacionados aos seguintes objetivos específicos: Identificar a compreensão dos professores egressos do PDE/PR do que seja trabalho docente e analisar, por meio das percepções dos professores, quais foram as alterações ocorridas em seu trabalho docente após o término do programa.

Iniciamos a tarefa tentando identificar o que os professores participantes da pesquisa entendem por trabalho docente. Assim, construímos categorias para as respostas fornecidas à questão aberta de nº 14, apresentando-as por frequência, conforme exposto na Tabela 2.

TABELA 2 – Trabalho Docente

Categorias	Transmissão/ Construção de Conhecimentos	Intensão de Transformação	Mediação Pedagógica	Doação à Profissão
Quantidade	21	10	11	03

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas respostas do Q-PDE/PR (2016).

As respostas dos professores apontam compreensões polissêmicas sobre o trabalho docente, destacando-se, sobremaneira, as seguintes categorias: transmissão de conhecimentos (21); pretensão de transformação da realidade social (10); mediação pedagógica (11) e doação à profissão (03).

Os professores que responderam ser o trabalho docente constituído de planejamento, busca por novos conhecimentos, escolha de metodologias, seleção de conteúdos, definição dos conteúdos mais adequados e importantes aos alunos, parecem deter e centrar nele toda a responsabilidade do processo. Fica evidenciado nesta categoria que a maioria das respostas dadas considera como trabalho docente aquele realizado na sala de aula, com os alunos presentes. Resta-nos saber se, ao partilhar este conhecimento, ele o faz transmitindo conhecimentos, ou re-elaborando-os, (re)construindo-os com seus alunos. Para nos ajudar na tarefa, selecionamos alguns excertos, nos quais os professores participantes da pesquisa responderam livremente sobre a questão. Vale o registro também de que eles responderam ao questionário de forma digital, em suas casas, podendo ter acesso a leituras, a internet para ajudá-los nas respostas:

Professor # 01

Trabalho Docente é o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula, é a condução planejada e organizada dos conteúdos primando pela efetivação do processo ensino/aprendizagem.

Professor # 02

Todo trabalho elaborado com intuito de que aconteça o ensino aprendizagem do aluno.

Professor # 23

É o trabalho que o professor executa na escola. O que ele ensina, a maneira que apresenta o conteúdo ao aluno.

Professor # 16

Maneira de como você trabalha com os alunos uma melhor compreensão daquilo que você esta ensinado.

Professor # 05

E a pratica de trabalho em sala de aula associada às teorias atuais que norteiam minha disciplina.

As falas dos professores nos remetem ao que Saviani (2009, p. 14) comenta sobre o trabalho docente centrado no professor. O autor parte do princípio que o professor tem o conhecimento científico, moral e ético necessário para escolher o que e como o aluno irá aprender, tornando-se, desta maneira, “o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório.” Basso (1998) ressalta que esta concepção de trabalho docente pode ser originária do interesse, das necessidades ou das dificuldades do professor, pois as condições subjetivas e objetivas interferem diretamente na construção e na efetivação da prática pedagógica.

Estas características encontradas podem também evidenciar traços de um professor formado dentro de uma pedagogia tradicional, o que consideramos quando discutimos o recorte temporal das décadas em que professores realizaram sua formação inicial. De acordo com Libâneo (2001, p. 25), apesar de ser uma pedagogia que recebeu e ainda recebe inúmeras críticas ao longo das décadas, e, constantemente, tenta ser superada, ela é ainda uma pedagogia “viva e atuante em nossas escolas”. Outra explicação poderia se sustentar na Teoria histórico-cultural que recoloca a figura do professor no centro do processo, cabendo a ele, portanto, selecionar conteúdos, produzir materiais, mediar o processo, entre outras funções.

A visão de transmissão ou prescrição de conteúdos no processo de ensino e aprendizagem é criticada por Tardif e Lessard (2008) por considerarem o professor como um agente social que, dentro de suas condições subjetivas e concretas, deve abordar para além dos conhecimentos científicos das disciplinas, deve fazer os alunos pensar e a refletir criticamente sobre o tema (PARANÁ, 2008), a reconstruir este conhecimento.

No dizer de Santos (2008), a estrutura das escolas se baseia na certeza que a faz funcionar como uma instituição, porém o encanto das relações humanas reside na incerteza, logo, o professor deveria incentivar a dúvida, a exceção, a busca por novas verdades.

A segunda categoria encontrada por meio das percepções dos professores é a da pretensão de transformação da realidade social. Na sequência apresentamos algumas respostas que subsidiaram a classificação:

Professor # 19

É toda atividade, intervenção que realizamos (professores, funcionários, membros das instâncias colegiadas etc...) dentro do processo educativo não limitado à sala de aula, pois quando realmente intervimos de forma significativa propomos e acompanhamos transformações no aluno, em sua vida e em todos os ambientes em que os mesmos estão inseridos.

Professor # 27

Atividade de ensino de um profissional consciente de seu papel na mediação dos conhecimentos científicos junto aos educandos, considerando a importância desses conhecimentos para a autonomia moral e intelectual dos mesmos.

Professor # 28

São práticas educacionais que podem mudar comportamentos.

Professor # 31

A formação do ser humano como agente das mudanças.

A pretensão da ação pedagógica em colaborar de maneira consciente na formação do aluno dentro de uma perspectiva crítica, capaz de analisar os problemas contemporâneos, considerando a complexidade dos fatores sociais, econômicos, políticos e humanos, ou seja, superar apenas a mera transmissão de conhecimentos científicos são características encontradas nas respostas dos professores que identificam uma concepção crítica sobre o papel da educação (FRIGOTTO, 1996).

Os dados nos revelam que 10 professores compreendem o trabalho docente como um “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2009, p.17).

Estas respostas podem ser frutos de uma ação política e pedagógica realizada pela SEED entre os anos de 2004 a 2007, que propiciou discussões pedagógicas com participação maciça dos professores da rede estadual de educação básica, que foram concretizadas, no ano de 2008, nas Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica (DCE), documento norteador da concepção de currículo e das disciplinas, que possui como matriz teórica o materialismo histórico dialético (PARANÁ, 2008). Como podem também tais respostas terem sido fortalecidas pelo trabalho desenvolvido durante o PDE/PR, alternativa que nos parece coerente com a teoria da complexidade e com a interdisciplinaridade, antes discutidas. Isto começa a apontar para uma conclusão de que a formação do professor é como um **rizoma**²⁵, metáfora que apresentaremos nas nossas considerações finais. Esta categoria parece atender, portanto, importantes objetivos para o PDE/PR, traçados na orientação do programa, bem como para os demais profissionais da educação.

A terceira categoria encontrada nas respostas foi ver o trabalho docente como a mediação pedagógica:

Professor # 17

Uma boa articulação e mediação entre aluno e professor.

²⁵ Na Botânica, rizoma é caule subterrâneo no todo ou em parte e de crescimento horizontal. Para Deleuze e Guattari (1995) rizoma é um sistema conceitual aberto, onde existem importantes ações ou transformações que ficam ocultas, inicialmente invisíveis, e, com o passar do tempo, tornam-se visíveis.

Professor # 20

É o trabalho do professor frente as reflexões existentes dentro da sua área disciplinar, proporcionando assim a mediação pedagógica aluno, conteúdo.

Professor # 21

Mediação do desenvolvimento discente.

Professor # 25

Busca de um aprimoramento da prática e mediação do trabalho entre professor e aluno com o objetivo de fazer com que o educando “aprenda”.

Professor # 26

Mediador do conteúdo elaborado.

Professor # 33

É o trabalho de mediação entre o aluno e o conhecimento. E, nessa tarefa de mediador, cabe ao docente garantir que seus alunos se apropriem dos conteúdos ensinados.

Professor # 37

Mediação.

Professor # 39

Mediador de Conhecimento.

As respostas dadas, longe de trazer-nos a possibilidade de concluirmos que houve uma incorporação da teoria revista durante o PDE/PR, elas nos trazem outro questionamento: De que teoria advém o conceito de mediação utilizado pelos professores? As respostas simples, com poucas descrições e informações de sua compreensão sobre o trabalho em sala de aula, tornam difícil delinear a base conceitual ou epistemológica de suas afirmações. Desta maneira, ao relacionarmos diferentes dados e as respostas abertas, e norteados pela Teoria da Complexidade que nos impulsiona a buscar mais e a tentar apresentar o “**não dito**” também, conseguimos distinguir duas concepções para o conceito de mediação pedagógica. A primeira, que pode ser compreendida como o ato de mediar o conhecimento, ser responsável por despertar o interesse do aluno pelo conteúdo, usar estratégias para facilitar a aprendizagem. Neste caso, um problema bem possível de ser encontrado, que se mostra coerente com a pedagogia tradicional, é se o aluno for visto como um mero receptor de conhecimentos, passivo, sem agência, mais objeto do que sujeito, sem considerar que traz consigo diversos tipos de conhecimento, que devem ser ressignificados frente ao conhecimento científico, preparando-o para analisar a sociedade em sua totalidade.

A outra concepção de mediação pode ser compreendida a partir do conceito proposto por Vygotsky (1999), estudioso russo que fez parte do curso de Fundamentos da Educação na IES em foco durante o PDE/PR.

De forma resumida, na teoria vygotskiana, a mediação é ação do homem sobre o objeto. Esta ação pode ocorrer por meio de um elemento mediador, pelos signos e pelos instrumentos (VYGOTSKY,1999). Oliveira (1993, p. 26), compreende que a mediação “é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.” Assim, a mediação é a intervenção do professor ao apresentar novos conhecimentos aos alunos, preparando-os para sua aquisição, sendo representado, na teoria em questão, pelo par mais experiente, que lhes oferece o *scaffolding*, até que consigam a autonomia total. Um novo conhecimento deve sempre partir dos conhecimentos já apropriados pelos educandos, que, após aprendidos, se fundem e se preparam para mais um novo conhecimento. Nos termos vygotskianos, o conhecimento anterior fica na chamada Zona de Desenvolvimento Efetivo (ZDE) e o novo, na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e é nesta última que o professor assume o papel de mediador, para ajudar a apropriação do conhecimento novo.

Esta mediação, baseada na concepção do materialismo histórico dialético, propõe o trabalho educativo com objetivo propiciar ao aluno o acesso aos saberes historicamente produzidos, possibilitando-lhe, assim, uma formação científica, crítica, capaz de auxiliar na construção de homens emancipados (FRIGOTTO, 1996; SAVIANI, 2009). Porém, mesmo com o peso dos autores acima referendados, ainda fica em aberto a dúvida se a utilização da palavra mediação é apenas “modismo”, incorporação de um novo linguajar, de um vocabulário específico da época, advindo da formação continuada – PDE/PR ou outros - ou se realmente os professores apropriaram do conceito de mediação proposto por Vygotsky (1999), com base, principalmente nos conceitos trabalhados durante o PDE/PR.

Valendo-nos do princípio da autopoiese²⁶, podemos dizer que os professores acabam por re-organizar os conhecimentos e as teorias fundantes de sua área de atuação, adaptando-as, ajustando-as ao seu cotidiano e às suas idiossincrasias de tal forma que produzem um novo sentido para elas, às vezes inaceitáveis pela

²⁶ Santos (2008) apropria-se do termo elaborado por Maturana e Varela (1995) que define que todo ser vivo se autoconstrói e se auto-organiza durante a sua vida.

academia. É uma forma de se auto-organizar, principalmente, quando a teoria é imposta – caso das DCE no Paraná, cuja teoria norteadora – vygotskiana – todos os professores da rede estadual devem seguir, mas, sem o conhecimento prévio ou bagagem adequada que levem à sua apropriação. Podemos afirmar que tal dúvida poderia ser dissipada, ainda que parcialmente, se assistíssemos às aulas dos professores por um determinado tempo, conversássemos com eles, gravássemos as aulas e as revisitássemos com eles, entre outras possibilidades. Proposta para novos estudos.

Com relação à última categoria (doação a profissão), por meio das respostas, três (3) participantes das pesquisa se enquadraram nesta categoria, como evidenciamos nos excertos abaixo:

Professor # 15

É ensino destinado ao aluno com conhecimento e amor.

Professor # 32

Missão do educador para conseguir a aprendizagem do aluno.

Professor # 43

Vocação e a vontade aprender continuamente.

Apesar das transformações as que o trabalho docente vem passando ao longo das décadas, devido às necessidades impostas por uma sociedade cada vez mais globalizada, tecnológica e carente de professores que respondam as suas demandas, ainda encontramos professores que assumem a prática pedagógica como missão, vocação e amor. Este tipo de percepção pode estar ligado às raízes da história educacional brasileira, que foi influenciada pela pedagogia católica e monopolizada pelos padres jesuítas até o ano de 1759, quando então foram expulsos pelo Marques de Pombal (SAVIANI, 2008). Assim, apesar de séculos a separar esta época da atual e, apesar de ter havido durante todo este tempo diferentes concepções pedagógicas que foram as bases conceituais para a prática docente, segundo Aranha (1996), ainda hoje, encontramos vestígios da pedagogia jesuítica, que foram historicamente transferidos para a profissão de professor.

Outro aspecto válido para ser analisado é o fato de ser o magistério, uma profissão considerada “feminina”, ou seja, compatível ou adequada às mulheres e a elas foi legado culturalmente na nossa sociedade o “dom” de ensinar com amor, compreensão, a se doar. A figura feminina ligada à profissão do magistério é uma

construção histórica, que teve seu início nas últimas décadas do século XIX, quando se inicia o processo de urbanização e reconfiguração social (APPLE, 1998) e pode ter sido impulsionada pelo processo de industrialização no século XX (LOURO, 2011), onde os homens aventuram-se em buscas de novas fontes de remuneração mais rentáveis, surgindo a possibilidade das mulheres ingressarem na carreira docente. Com o passar dos anos, no imaginário coletivo criou-se a imagem da mulher vinculada ao trabalho docente (VILLELA, 2000) que persiste até a atualidade. Os dados encontrados parecem confirmar tal afirmação, uma vez que dos 50 professores participantes da pesquisa, 41 são do gênero feminino e apenas 9 do masculino.

Após termos analisado as respostas dos professores, entendemos que vários fatores corroboram para a construção de suas percepções, mas, independentemente da categoria em que o professor participante da pesquisa tenha se ajustado, foi possível constatar a existência de vários sentidos dados ao conceito de trabalho docente que podem ser frutos de várias vivências pedagógicas que se entrelaçam e são transpostas para suas aulas, por meio da sua abordagem, encaminhamentos metodológicos, processos avaliativos e relações pessoais com os alunos.

Pela tabela 2, é possível evidenciar que 21 professores participantes da pesquisa, aproximadamente (46%), apresentam vestígios de que, de certa forma, já superaram o que Tardif e Lessard (2002) chamam de visão prescritiva do conteúdo (pedagogia tradicional). Porém, ainda que os dados afirmassem o contrário, não poderíamos afirmar ser o PDE/PR o principal responsável ou o fator impactante para esta transformação, pois, conforme a teoria revisitada nesta dissertação, os saberes que compõem o trabalho docente são oriundos de várias fontes e todo o processo de formação do professor acontece e funciona como um **rizoma**, metáfora que apresentamos e discutimos nas considerações finais.

Ainda sobre os 21 professores (46%), que manifestaram indícios de terem práticas pedagógicas tradicionais, é necessário conhecermos quais são as condições subjetivas e objetivas que colaboram para manutenção deste tipo de prática após o PDE/PR. Em relação às condições subjetivas, acreditamos que um dos principais responsáveis por esta concepção de trabalho docente possa ser sua formação inicial, considerando que 89,8% dos professores participantes da pesquisa formaram-se há mais de 25 anos, e, possivelmente, nesta época, os currículos das

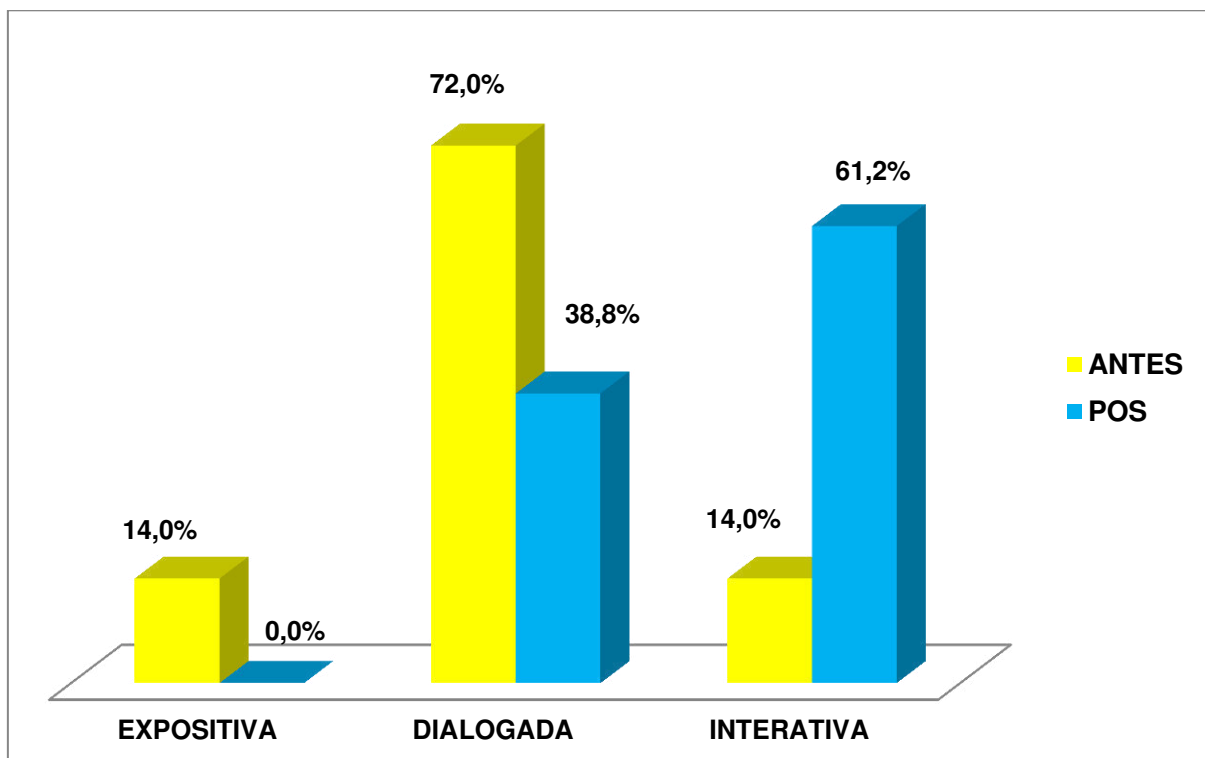
instituições de ensino superior baseavam-se no referencial tradicional e tecnicista, o que explicaria a atividade docente centrada no professor e a aplicação de métodos, conceitos e teorias em sala de aula, diferindo do apresentado e discutido por Saviani (2009) neste capítulo. A seguir, passamos a analisar possíveis alterações na prática docente dos participantes.

4.4 - Possíveis Alterações

É esperado que os professores da rede pública do Estado do Paraná, ao afastarem-se 100 % de suas atividades de docência no primeiro ano do programa, para participar de aulas, seminários, debates, orientações e grupos de estudos propostos pelo PDE/PR, tenham a possibilidade de dedicar-se exclusivamente aos estudos nas IES, e os quais poderão contribuir de maneira significativa para sua prática docente ao retornar a sua escola de origem.

Este pensamento foi o fio condutor que nos levou ao próximo objetivo: Analisar as percepções dos professores, tendo como contraponto as percepções dos gestores/pedagogos, quanto às transformações ou modificações ocorridas no desempenho de suas atividades docentes após o término do programa. Para nortear os professores em suas respostas, apresentamos a questão com três alternativas: a) Expositiva (exposição oral/escrita do conteúdo pelo professor; foco central no professor; aluno mais passivo/receptor do conhecimento); b) Dialogada (mescla de exposição de conteúdos com a participação ativa dos alunos, considerando o conhecimento prévio dos mesmos, sendo o professor um incentivador, buscando e fazendo questionamentos, interpretações, discussões e posicionamentos dos alunos frente ao tema); c) Interativa (utilização de recursos tecnológicos, como rádio, TV, computador; esta aula é normalmente realizada em outros ambientes como no pátio da escola, visitas orientadas a teatro, cinema e outros; o aluno tem um papel ativo na construção do conhecimento; as atividades podem ser realizadas em pares e ou em grupos).

Tentamos por meio das respostas dos professores participantes da pesquisa, identificar como eram suas aulas antes e pós PDE/PR – perguntas nº 17 e 18 do Q-PDE/PR - o que pode ser visualizado a seguir.

GRÁFICO 8 – Aula padrão dos professores participantes antes PDE/PR e pós PDE/PR

Fonte: Questão do Q-PDE/PR (2016).

De acordo com os dados 14% dos professores afirmam que, sua aula-padrão, antes de participarem do PDE/PR; 72%, dialogada e 14%, interativa. Após participarem do PDE/PR, estes dados foram alterados sensivelmente, pois 38,8% dos participantes da pesquisa asseguraram que sua aula passou a ser dialogada e 61,2%, interativa. Nenhum professor afirmou ser sua aula-padrão como sendo expositiva. Numa análise específica por professor, foi possível constar que 59,1% dos professores disseram ter modificaram sua aula-padrão. A maior mudança constatada foi de dialogada (antes PDE/PR) para interativa (pós PDE/PR), identificada em de 44,8% dos professores participantes da pesquisa. A segunda foi a mudança de 12,2% dos professores que passaram de expositiva à dialogada.

Em relação aos 44,8% professores participantes da pesquisa que afirmam terem modificado sua aula dialogada (antes PDE/PR) para interativa (pós PDE/PR), encontramos dois gestores/pedagogos que confirmam esta mudança em alguns professores do seu estabelecimento de ensino que participaram do programa:

Gestor/Pedagogo#03

A diferença que eu vi no caso do professor que é de inglês, é que ele trabalha contextualizado com que ele pesquisou e outro professor não trabalha assim, então tem diferença, daí a gente vê a diferença do que fez a pesquisa e do o que não fez, **ele volta mais instrumentalizado**. (grifos nossos).

Gestor/Pedagogo#09

(...) aqui na nossa escola, principalmente na questão da utilização dos recursos tecnológicos, nos temos o data show fixo em todas as salas de aula, os que mais utilizam são os nossos professores que retornaram do PDE. Então eu vejo que eles preparam melhor as aulas, eles utilizam Recursos (...).

Estes dados parecem confirmar as percepções dos professores do que seja o trabalho docente e suas extensões até a sala de aula, demonstrando um movimento teórico-prático ao encontro dos objetivos do PDE/PR, que pretende alcançar uma ação permanente de reflexão, visando ao o redimensionamento das práticas educativas, contribuindo para o aprimoramento do professor para reconhecer as diferentes correntes pedagógicas e seus efeitos para o ensino e aprendizagem (PARANÁ, 2013a).

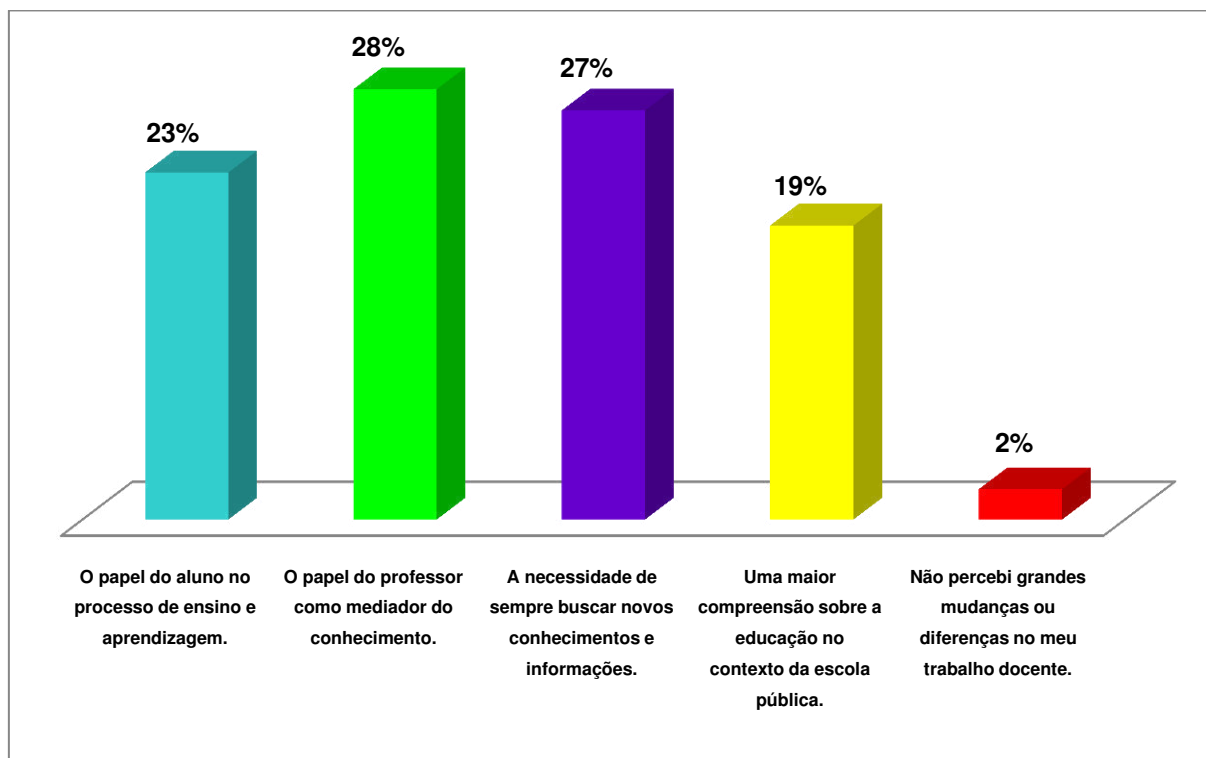
Frente aos dados fornecidos pelos professores participantes da pesquisa, confirmados pelos gestores/pedagogos, que revelam terem os professores modificado sua aula padrão, quisemos saber quais foram as três maiores contribuições advindas das atividades realizadas durante o PDE/PR para o trabalho docente, sendo estas visualizadas no Gráfico 9.

Os professores participantes da pesquisa afirmam que a principal modificação e que gerou bastante reflexão durante e após o PDE/PR foi o seu papel enquanto mediador do conhecimento (28%); seguido da necessidade de sempre buscar novos conhecimentos e informações (27%) e, por fim, o papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem (23%).

Novamente, as duas maiores áreas de reflexão mencionadas estão voltadas a eles próprios, confirmando os dados apresentados anteriormente neste capítulo. Estes dados parecem confirmar que a concepção de trabalho docente, manifestada fortemente na sua prática pedagógica, está centrada no professor. Nele concentram-se todas as ações que visam à aprendizagem de seus alunos. Consoante com Lelis (2008), isto constitui:

a síntese viva de um conjunto de experiências ligadas às marcas deixadas pela escolarização à qual eles foram submetidos, aos processos de formação prévia e à cultura da organização escolar em que eles construíram a sua própria maneira de ensinar, pessoal e intransmissível. (LELIS, 2008, p. 65).

GRÁFICO 9 – As três maiores áreas de reflexões e estudos advindos do PDE/PR



Fonte: Questão do Q-PDE/PR (2016).

Os dados, ancorando-se na definição de Lelis (2008), confirmam nossa discussão quanto aos saberes docentes, propostos Libâneo (1994), Pimenta (1999), Tardif (2002) e Tardif e Lessard (2005, 2008), discutidos no Capítulo 2. Os saberes experienciais são transpassados pelos demais saberes e se constituem no que Almeida Filho (1993, 2005) e Basso (2001, 2008) chamam de Abordagem de ensinar. É a marca pessoal de cada professor. Na abordagem se configuram as crenças, os valores, os conceitos, as teorias e os princípios adquiridos ao longo da sua história de vida, mais fortemente durante a formação inicial e continuada, os modelos de professores selecionados ao longo dos anos, que, juntos, orientam as ações docentes, constituindo-se no seu jeito (metodologia) particular de ensinar, materializado em suas aulas. De acordo com os autores antes citados, uma análise da abordagem do professor ou dos seus saberes pode ajudar a entender como e porque cada professor ensina e como ensina. Assim, parece que o PDE/PR

colaborou para fortalecer o papel e a função do professor no processo de ensino e aprendizagem.

A terceira maior reflexão informada pelos professores participantes da pesquisa ficou com o papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Este dado é confirmado pela pesquisa de mestrado (UEL), realizada por Audi (2010), com um grupo de professoras egressas do PDE/PR. A pesquisadora evidenciou uma mudança de visão dos professores sobre o aluno durante o processo educativo.

Podemos clarear este tópico, baseando-nos em Santos (2008, p. 74) que, apoiada em Morin (1998), chama atenção para a complexidade do processo cognitivo:

[...] uma vez que o sujeito vê o objeto em suas relações com outros objetos ou acontecimentos. As relações cerebrais estabelecem-se entretecendo-se em teias, em redes, ou como bem colocado por Machado (2000, p. 138), “a idéia de conhecer assemelha-se à de enredar”.

Existem inúmeras formas de aprender, porém, a teoria da complexidade entende a aprendizagem como um ato de reconstrução do conhecimento que pode ser maximizada por meio da interdisciplinaridade - no sentido adotado nesta dissertação proposto no Capítulo 3 – ou pela transdisciplinaridade, que no entendimento de Akiko Santos, favorece o aprender:

[...] ao trabalhar com imagens e conceitos que mobilizam, conjuntamente, as dimensões mentais, emocionais e corporais, tecendo relações tanto horizontais como verticais do conhecimento. Ela cria situações de maior envolvimento dos alunos na construção de significados para si. Os alunos “constroem” conhecimentos, como diz Paulo Freire (1997). Trabalhar a educação com tal visão supera a mesmice do padrão educativo, encanta o aprender e resgata o prazer de aventurar-se no mundo das ideias. (SANTOS, 2008, p.76).

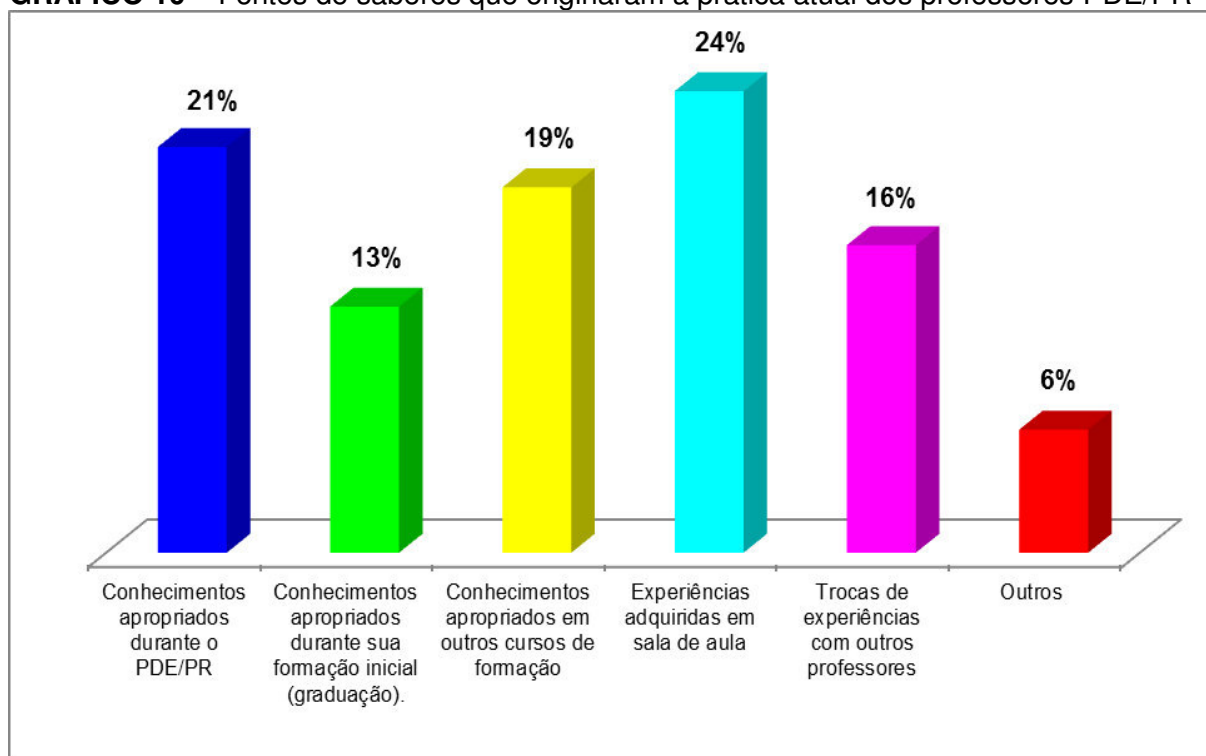
Ainda imbuídos da intenção de identificar por meio das respostas professores participantes da pesquisa, se o PDE/PR tinha influenciado o seu trabalho docente e quais as fontes de saber que estariam subsidiando sua prática pedagógica, passamos às suas percepções, elencadas e categorizadas da pergunta nº 10 do Q-PDE/PR, expostos no Gráfico 10.

Após o tratamento quantitativo das respostas, evidenciamos que 24% dos professores participantes da pesquisa fizeram referência às experiências adquiridas

em sala de aula; enquanto que 21% mencionam os conhecimentos apropriados durante o PDE/PR; 19% colocaram como fontes direcionadoras os conhecimentos apropriados em outros cursos de formação; 16% reportam-se às trocas de experiências; 13% aos conhecimentos apropriados durante a formação inicial e 6% descreveram como é sua prática docente atual.

A fonte mais informada pelos participantes da pesquisa são as experiências adquiridas em sala de aula de aula, as quais classificamos como saberes experienciais. Para Tardif (2002), estes saberes não são exatamente aqueles advindos de instituições, de currículos ou de teorias, mas da prática do dia a dia. Do ponto de vista de Santos (1998), os saberes práticos são aqueles conhecimentos e habilidades adquiridos no fazer da profissão ao longo do tempo. No entanto, ousamos aqui afirmar que tais saberes são passíveis de sofrerem influências externas, tais como as advindas de cursos, no caso, do PDE/PR, de teorias, de experiências positivas de seus pares, entre outras. O que nos resta saber e, talvez, nunca saibamos, é o grau ou extensão destas influências e se são duradouras ou temporárias.

Uma explicação possível pode ser a dificuldade de assimilação e transposição dos novos saberes – disciplinares, curriculares e profissionais – na acepção de Tardif (2002), para o exercício efetivo da profissão.

GRÁFICO 10 – Fontes de saberes que originaram a prática atual dos professores PDE/PR

Fonte: Questão do Q-PDE/PR (2016).

Outra hipótese bem plausível é a de faltar aos professores participantes da pesquisa e por extensão a outros professores egressos do PDE/PR, participantes de outras IES, e à maioria dos demais membros da comunidade escolar o entendimento de que o ensinar e o aprender ocorrem em um espaço determinado em que coexistem múltiplas interações interdependentes que concorrem para os resultados da ação pedagógica, ou seja, o aprender não é decorrente apenas do ensinar e o próprio ensinar não é sempre igual, ou seja, sofre inúmeras inclusive pessoais. Ou ainda, os professores participantes da pesquisa considerarem esta alternativa – saberes experienciais – de maior importância, comparada às demais (TARDIF, 2002, 2005).

Outra fonte de saberes experienciais, embora informada como menor incidência (16%), é a troca de experiências com outros professores, por meio de interações acontecidas informal ou formalmente, durante cursos, semanas pedagógicas, grupos de discussão, e-mails, ou ainda na própria escola com outros colegas de profissão e alunos. Nestes momentos, o professor interioriza valores, discursos, comportamentos e estratégias de ações que irão corroborar com o seu trabalho docente.

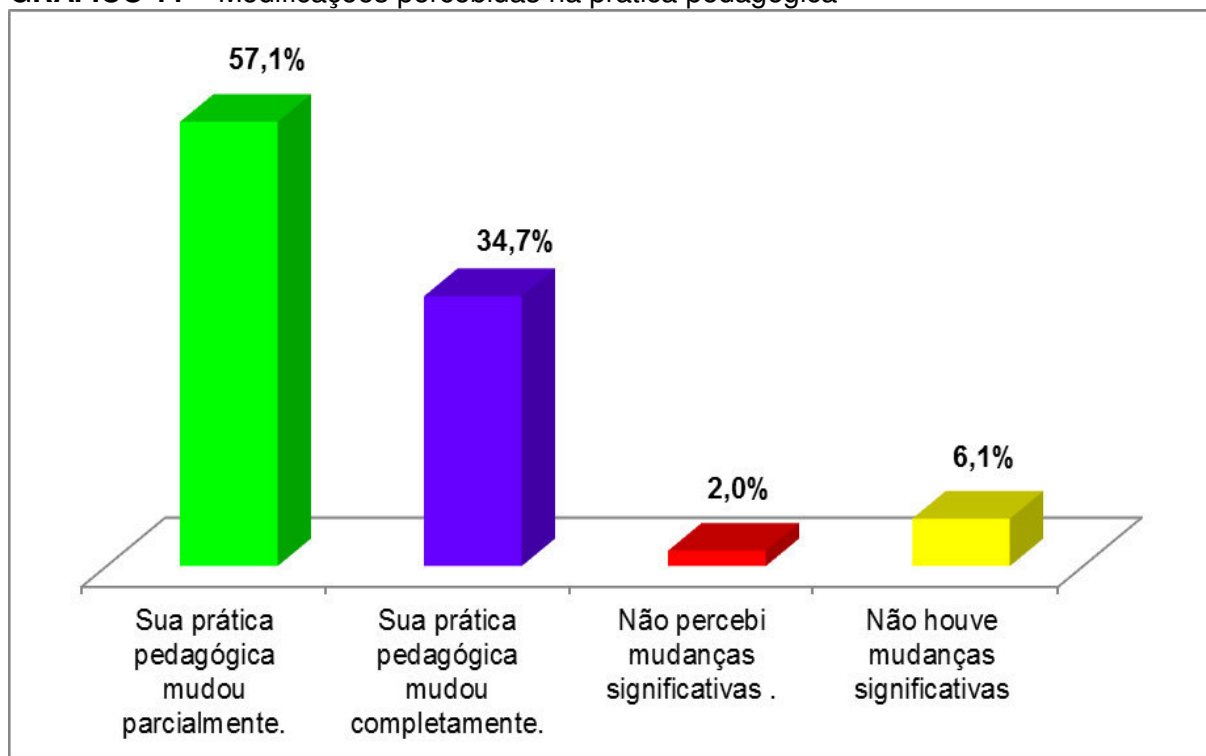
A segunda fonte de saberes mais indicada (21%) pelos participantes da pesquisa - conhecimentos advindos das atividades propostas no PDE/PR – indica uma contribuição deste programa para a composição da ação docente, bem como os conhecimentos adquiridos em outras formações (19%) e da formação inicial (13%). Quando iniciamos discussão, acreditávamos (melhor seria dizer, desejávamos) que os conhecimentos adquiridos no PDE/PR seriam os mais indicados. Com esta hipótese confirmada, teríamos os dados seguindo uma ordem, caminhando pela trilha da certeza, princípios da complexidade citado por Morin (2005, 2007a) e de seus seguidores. Os dados, entretanto, apontam para o novo, para o imprevisto e, com isso a desordem se instaura. Buscando por outro tipo de organização, conseguimos compreender que a formação continuada, proposta pelas instituições de ensino superior, colaboram na construção da prática docente. Todavia, os saberes advindos de instituições não acadêmicas – a própria experiência – parecem influenciar mais fortemente. Ou no dizer de Tardif (2002, p. 16), os saberes mencionados pelos professores participantes da pesquisa podem ser provenientes de “uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, *os saberes dele*”. Em síntese, eles são plurais e heterogêneos e são adquiridos, sobretudo, ao longo da carreira profissional.

No início desta subseção, apresentamos o objetivo específico de constatar por meio das percepções dos professores participantes da pesquisa, se sua prática pedagógica/trabalho docente dos mesmos apresenta alguma transformação ou modificação após o término do PDE/PR. É importante esclarecer que o conceito de transformação/modificação na prática pedagógica está sendo compreendido como um processo reflexivo que ocorre antes, durante e após esta prática, permitindo ao professor a experimentação do novo, a olhar a educação de maneira crítica; a considerar todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem; a ascender do saber prático para concepções de ensino que reconhecem a realidade escolar e seus problemas; a apropriação de novas metodologias, recursos didáticos e tecnologias. Nos dados, estes aspectos, entre outros, que passassem a ser parte da prática pedagógica indicariam uma ressignificação parcial ou total da sua ação docente.

Com esta ideia, buscamos as percepções dos professores participantes da pesquisa sobre as transformações ocorridas ou não na sua prática pedagógica pós

PDE/PR referentes as respostas da pergunta nº 19 do Q-PDE/PR, que podem ser observadas no Gráfico 11:

GRÁFICO 11 – Modificações percebidas na prática pedagógica



Fonte: Questão do Q-PDE/PR (2016).

Os dados revelam que 57,1% dos professores participantes informam que sua prática mudou parcialmente; 34,7% informam uma mudança total em sua prática; 6,1% dizem não ter percebido mudanças significativas e 2% dizem não terem percebido qualquer tipo mudança ou transformação em sua prática. Analisando os resultados, podemos afirmar que, na percepção dos professores, o PDE/PR propiciou em 91,8% alguma transformação, parecendo alcançar um dos objetivos do programa que é:

[...] ofertar ao Professor PDE, através do retorno às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial, condições de atualização e aprofundamento de seus conhecimentos teórico-práticos, permitindo a reflexão teórica sobre a prática para possibilitar mudanças na escola. (PARANÁ, 2014a, p. 5).

Porém, não podemos ratificar que as alterações sentidas pelos professores e registradas nesta pesquisa, são frutos apenas dos conhecimentos teóricos e

científicos ofertados pelo programa, porque, como observamos no Gráfico 10, os saberes docentes que compõem a prática pedagógica são oriundos de várias fontes, mas acreditamos que a articulação entre os conhecimentos provenientes do programa e os demais, aliados aos saberes experienciais, podem provocar transformações relevantes. Concordamos com Pimenta (2010, p. 26) quando diz que:

Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo resignificando-os e sendo por eles resignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmo como profissionais, nos quais se dá a sua atividade docente, para neles, intervir, transformando-os.

Essas alterações informadas pelos professores são confirmadas pelas percepções de alguns gestores e pedagogos. Nelas e por elas é possível encontrar evidências de como os gestores/pedagogos percebem tais transformações e mesmo se não viram diferenças ou mudanças na prática dos professores. Estas percepções nos permitiram a elaboração da Tabela 03.

TABELA 3 – Transformações identificadas na prática pedagógica de acordo com os gestores e pedagogos

Categorias	Participativos	Motivados	Modificações no Processo de Ensino e Aprendizagem	Recursos Didáticos
Quantidade	2	2	7	2

Fonte: Elaborado pelo autor com base na E – PDE/PR (2016).

Ao analisar as falas dos gestores/pedagogos conseguimos identificar que o professor volta mais participativo (gestor/pedagogo 2 e 8); mais motivado (gestor/pedagogo 7 e 10); apresenta melhora no processo de ensino e aprendizagem (gestor/pedagogo 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9); passa a utilizar outros recursos pedagógicos (gestor/pedagogo 9 e 10). Seguem abaixo, excertos das entrevistas:

Gestor/Pedagogo#02

Com certeza, como eu falei para você, toda vez que retorna, o **grupo de parceiros aumenta**, e esta parceria, eu não digo panelinha, é Parceiro

mesmo, **de dividir problemas e ideias, de pensar, de pensar junto com a equipes gestora, com a equipe pedagógica, pensar a longo prazo, o plano de ação, o que nós vamos durante o ano, de colocar em prática nossas ideias, apesar dos nossos problemas, da nossa realidade serem diferentes do que a gente gostaria, mas há a possibilidade** sim, eles voltam mais envolvidos em todo o processo, eles tem condições, eles se veem em uma **condição melhor ou mais tranquila de abordar e contribuir**, e não dizem: isso é com vocês, eu faço só a parte da sala de aula, este outro é com vocês equipe fazem esta junção, e os professores que retornam do PDE não, eles sentem mais apropriados, faz parte da realidade dele ali, esta no âmbito deles também, é minha realidade (...). (grifos nossos).

Gestor/Pedagogo#03

No dia a dia dele, como eu vou definir vamos ver, **eu penso assim, se ele já fez um estudo sobre determinado assunto, a prática pedagógica dele vai, tem a tendência a melhorar, PORQUE Jamais Ele Será** como antes, então ele volta pra sala, pra trabalhar com um olhar diferente, **não é mais o mesmo olhar de antes do PDE/PR, então a pessoa já volta diferente.** (grifos nossos).

Gestor/Pedagogo#04

Eu posso dizer assim, que o professor PDE/PR no seu retorno, **aqueles que estão em sala de aula, que tem bastante que também não estão**, e eu já pude observar que as aulas deles melhoram, **eles voltam um professor melhor**, não vou dizer que seja assim, aquela melhoria para fazer uma transformação, porque daí envolve outros fatores, mais que melhora, melhora sim. (grifos nossos).

Gestor/Pedagogo#05

Nos professores que não se afastaram// que continuam em sala de aula// ocorreu uma mudança sim, porque eles estão pondo em prática os trabalhos, e eles nos conselhos de classe e que a gente vê também no dia a dia deles, é que o trabalho deles tem dado resultado, mudam. **Nós temos um problema, Vários Professores que terminaram o PDE/PR logo após o término, ele não Voltaram Para a Sala de Aula, então fica difícil avaliar este trabalho do professor**, nós temos os que voltaram e estão desenvolvendo o projeto são bons, vem contribuindo, **mas é a minoria**, melhorou a prática deste professor. (grifos nossos).

Gestor/Pedagogo#06

Eu vejo que o professor PDE/PR, ele vem **mais embasado teoricamente**, as leituras que ele faz, então ele se fundamenta mais neste campo, e isso contribui para com a escola, nos temos aproveitado este conhecimento do professor, e também na **forma com que ele vê a sua preparação de aulas, o plano de trabalho docente.** (grifos nossos).

Gestor/Pedagogo#07

Eu não vejo que nenhum professor que ele volte rebelde, entendeu, alguns professores **voltam mais preparados, mais motivados**, contribuem para que eles façam **uma leitura diferente do aluno** que esta hoje na escola, porque alguns deles precisam desenvolver uma proposta, todos eles

precisam na verdade, mas alguns desenvolvem propostas que exigem mais deles, do professor, quando esta proposta exige mais do professor, **ele tem um olhar diferente da realidade deste aluno**, então este professor volta mais motivado, motivado e continua, **mas o PDE/PR em si não motiva ninguém a melhorar a sua prática (...)**. (grifos nossos).

Gestor/Pedagogo#08

A gente tem os dois modelos, a gente tem aquele modelo que volta ativo **mais participativo** e nos temos aquele modelo que volta do jeito que foi porque ele que esta bom. Por exemplo um professor da língua portuguesa, ele vai fazer o PDE, **com certeza ele estudou tudo o que se precisa fazer para ensinar a produzir um discurso, produzir na escrita dele, conseguir ser um produtor de texto, que consiga contextualizar tudo o que ele precisa para escrever um bom texto, por exemplo, só que para isso, ele não precisa fragmentar a gramática, ele não precisa trabalhar a gramática separada, ele já em uma produção de texto ele organiza tudo, leitor, escritor e interpretar**, tudo ali, só que este trabalho, dá muito trabalho, é um trabalho que o professor tem que se empenhar muito, tem muito trabalho para fazer, tanto fora da sala quanto na sala, é um trabalho pesado, mas muito produtivo. (grifos nossos).

Gestor/Pedagogo#09

Eu vejo assim, que eles vêm com uma **prática pedagógica diferenciada**, muito deles que de repente não utilizam muito os recursos nas salas, antes do PDE, quando voltam do PDE **passam a utilizar mais recursos**. Aqui na nossa escola eu vejo que tem uma mudança, na mentalidade do professor, na prática dele daí como consequência, então tem uma mudança grande sim, na prática, **principalmente na utilização de mais recursos**. (grifos nossos).

Gestor/Pedagogo#10

A gente percebe (...) que o professor vem com o **entusiasmo muito grande**, que é natural ao ficar um longo tempo longe da escola, aquele contato que ele tem com o meio acadêmico, então ele volta bastante entusiasmado. A prática dele (ela, ela), a gente percebe já de cara uma mudança bastante radical, é **só que nem todos os professores mantêm ao longo do tempo esta prática** que adquiriram e adotaram na convivência do PDE (...). (grifos nossos).

Porém, para confirmar que “nem tudo é azul na América do Sul”, também encontramos várias afirmações, apresentando pontos de vistas contrários sobre a prática pedagógica de professores pós PDE/PR, conforme visualizamos na Tabela a seguir:

TABELA 4 – A prática pedagógica de alguns professores-PDE/PR, de acordo com os gestores e pedagogos

Categorias	Sem Modificações no Processo de Ensino e Aprendizagem	Alteração Pedagógica Momentânea	PDE/PR para Avanço no Salário
Quantidade	3	2	1

Fonte: Elaborado pelo autor com base na E – PDE/PR (2016).

Alguns gestores e pedagogos dizem haver professores que ao término do programa não apresentam nenhum tipo de transformação (gestor/pedagogo 6, 7 e 8); participam do programa visando apenas avanços salariais (gestor/pedagogo 1); apresentam alteração momentânea na prática pedagógica (gestor/pedagogo 7 e 10), conforme constatamos nos excertos a seguir:

Gestor/Pedagogo #01

(...) foi um instante o PDE, o **PDE foi mais pra o nível de carreira do que uma questão aperfeiçoamento** de formação, de buscar, este crescer profissional nesta questão de conhecimento. (grifos nossos).

Gestor/Pedagogo #06

(...) os professores, no caso aqui que tenho contato, não dá pra dizer a **mesma coisa de todos**, (...) ai tem aquele professor as vezes que já, é meio termo, **então você percebe que não houve** muita mudança, mas ele sabe assim, ele continua com a prática praticamente igual (...). (grifos nossos).

Gestor/Pedagogo #07

(...) mas tem situações que a gente vê que o PDE **não modificou a prática do professor**, mesmo porque já era um professor já um pouco acomodado em relação as leituras, para aquele professor que não gosta de fazer leituras o PDE não faz muita diferença, na minha opinião (...) em outros casos caso é **uma mudança pontual de prática, depois volta sempre como era antes**. (grifos nossos).

Gestor/Pedagogo #08

(...) e outros que **também não fazem diferença nenhuma**, que assim, **nem parece que ele estudou**, que ele viu, ele continua o mesmo, ele vai e volta da viagem como ele foi, como ele saiu, ele não traz grandes, porque é da pessoa, a pessoa que acha que já esta bom, ele continua bom daquele jeito, ele continua sem avançar, quando ele se sente satisfeito com que ele faz, ele não muda, (...).(grifos nossos).

Gestor/Pedagogo#10

(...) a prática dele (ela, ela), a gente percebe já de cara uma mudança bastante radical, é **só que nem todos os professores mantem ao longo do tempo esta prática** que adquiriram e adotaram na convivência do PDE. Na nossa escola, por exemplo, nos temos professores de 4, 3, 2, ano passado professores, que a gente pode **perceber que ao longo do tempo, vai se esvaindo essa prática pedagógica diferenciada**, acho que de uns **06 professores, a gente quantificando 01 professor, que acumulou uma postura metodológica didática durante o PDE, que ele ainda continua desenvolvendo em sala de aula**, no universo de 6 professores, eu posso garantir seguramente, que 1 professor continua adotando toda aquela postura, aquele encaminhamento didático metodológico que ele já aplicou, era um professor que não tinha déficit de conteúdo, ele foi lá para aprimorar, melhorar a sua metodologia, uma maneira didática e continua aplicando (...). (grifos nossos).

Começando nossa análise pelo último caso, os gestores dizem que há uma *“mudança pontual de prática, depois volta sempre como era antes”*, ou seja, os conhecimentos não foram devidamente apropriados. Segundo o gestor/pedagogo 10, apenas um professor ainda apresenta uma postura metodológica transformada, nos demais, a prática pedagógica alterada evidenciada, logo após o término do programa *“ao longo do tempo vai se esvaindo”* nos demais.”. Tais dados são confirmados com alguns dos professores participantes da pesquisa que declaram não ter ressignificado sua prática pedagógica ao término do programa.

Como vimos ao longo deste capítulo, demonstrados pela Tabela 1 e pelo Gráfico 7, vários fatores interferem negativamente para uma ressignificação da prática pedagógica do professor PDE/PR. Entretanto, uma fala em particular nos chamou a atenção, por mostrar o processo de desconstrução de uma possível ressignificação pedagógica do professor egresso do PDE/PR por parte do colegiado de professores da escola:

Gestor/Pedagogo#06

(...) a sempre um movimento de **desconstrução do conjunto do colegiado**, então alguns estão construindo e você chega **muitos estão desconstruindo, desmotivado, e dizem, só porque você Fez está Falando igual a Eles agora, já mudou a fala, então ele tem este conhecimento, mas ele encontra dificuldades, ele encontra, ele encontra resistência** (...). (grifos nossos).

É certo que a prática pedagógica é composta pelos saberes exteriores (pedagógicos, curriculares e profissionais), mas, de acordo com Tardif (2002, p.54), *“os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a*

partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática.” Assim, no caso específico desta escola, se os estímulos negativos dos demais professores forem mais fortes que os estímulos exteriores, possivelmente a ressignificação pedagógica estará ameaçada. Assim sendo, podemos concluir que a falta de apoio recebido por seus pares na escola, a falta de continuidade de estudos com suporte das universidades podem corroborar e intensificar as perdas das conquistas conseguidas durante o PDE/PR.

O professor egresso do PDE/PR trouxe para o programa conhecimentos de inúmeras fontes, adquiridos ao longo de sua história, que foram ampliados durante o programa. Contudo, devido a vários fatores, já discutidos neste capítulo, ele acaba recaindo apenas aos conhecimentos provenientes dos saberes experienciais, não conseguindo articulá-los, nem relacionar a teoria com a prática como proposto por Rays:

Toda atividade consciente do homem é guiada pela união da teoria e da prática, na forma histórico-social da atividade-trabalho, envolvendo, a um só tempo, valores cognitivos e valores práticos. Essa união não caracteriza apenas a atividade consciente do homem, mas o próprio homem. Assim, toda ação humana realizada com base no princípio da vinculação teoria-prática ocupa posição científica na atividade consciente do homem. (RAYS, 1996, p. 35).

Para os professores modificarem sua prática pedagógica, possivelmente, terão que alterar a sua concepção sobre ela, sendo necessária uma reflexão que mobilize uma articulação entre os conhecimentos teóricos advindos da formação continuada (PDE/PR) e a sua prática habitual²⁷. Em isso sendo feito, o professor terá subsídios e forças para ir transformando sua prática em sala de aula.

No nosso entender, o PDE/PR precisaria oferecer ao professor subsídios teóricos, científicos, humanos e sociais que, somados aos provenientes de sua prática, devem propiciar uma reflexão, sendo aqui compreendida como:

uma ação ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências, portanto, não é um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores. (ZEICHNER, 1993, p18).

²⁷ A propósito, conferir o ciclo reflexivo de Wallace, apresentado no Capítulo 1.

De fato, a reflexão é um dos fatores primordiais para a melhora da prática docente (PIMENTA, 2010), mas não é único, o que indica a complexidade do trabalho docente. Com Paiva (2003), afirmamos que não basta ser um professor reflexivo para resolver os problemas do dia a dia na escola, pois existem problemas que fogem da esfera de atuação do professor (sociais, econômicos e políticos) que interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

A respeito da ressignificação pedagógica, Basso (1994, p. 10) chama a atenção que “a mudança pedagógica não ocorre apenas através da mudança de concepções teóricas, mas é também respaldada por transformações da realidade social das condições objetivas do trabalho docente”, no entender da autora é necessário que as condições subjetivas (formação inicial e formação continuada) e as condições objetivas (condições de trabalho, jornada de trabalho e infraestrutura), devem ser consideradas como fatores limitantes para a mudança.

O objetivo central do programa é muito claro e direto: auxiliar na reconstrução da prática pedagógica do professor, acontecida, obviamente, após o retorno do professor PDE/PR. Mas, o óbvio para não ser tão óbvio assim, devido à condição e à compreensão humana, que nos levam a considerar dois princípios propostos por Morin (2005, 2007b): o da incerteza e da ecologia da ação. A incerteza, princípio indissociável e inerente ao pensamento complexo ao analisar um fenômeno, no caso a ressignificação pedagógica do professor egresso do PDE/PR, considera que não podemos afirmar categoricamente que “apenas” o programa PDE/PR será responsável por possíveis alterações na prática docente, porque estaríamos excluindo outros fatores necessários à esta mudança. O princípio da ecologia da ação nos auxilia a entender que a ação de mudança proposta pelo programa “nunca obedece à risca as intenções daquele que a fazem. Ela penetra no meio social e cultural, no qual muitos outros fatores estão em jogo.” (MORIN, 2007b, p.97 e 98).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando elegemos os saberes docentes propostos por Tardif (2002) para entender o impacto causado pelo PDE/PR na prática docente, iluminando a discussão pela Teoria da Complexidade, realçada pelas vozes de inúmeros pesquisadores, imbuídos da intenção de entender mais profundamente a prática pedagógica dos professores e seu papel para a aprendizagem dos alunos, tínhamos a noção de ser o trabalho docente, complexo, que incluía ações visíveis ou não, conscientes ou não, marcado, sobretudo, pela formação inicial e pela continuada. Neste presente momento, após a análise de dados, percebemos que caminhamos muito desde então. Entendemos que todos os tipos de conhecimentos – saberes – trazidos pelo professor para ensinar – interagem entre si, sendo que qualquer parte do saber pode ser encontrada no todo e o todo por ser encontrado na parte princípio hologramático, proposto por Morin (2005).

Entendemos que não há uma ordem ou sequência pré-estabelecida advinda seja da formação inicial ou continuada que funcione sempre – princípio da ordem e desordem – que determina o seu ensinar, embora seja este o desejo prosaico daqueles que comandam a educação nos diferentes níveis do federal, ao estadual e municipal; bem como dos autores dos livros didáticos e mesmo de pesquisadores e doutores internados na clausura das academias, sempre na tentativa de facilitar a tarefa de ensinar com certa ordem, com certeza do que vai acontecer – aprendizagem – como se isso fosse sempre possível e bastante previsível.

Constatamos, ao longo da escritura desta dissertação, que, com foco no professor²⁸, depende e muito da vontade dos responsáveis maiores pela educação do país tentar melhorar as condições externas, para que as internas estejam bem configuradas. Isso passaria por uma política de valorização profissional do professor, apoio maior do governo, salários adequados que atendam às aspirações dos professores, tempo de preparo para todo o trabalho docente. Além disso, entre outras soluções, é preciso pensar em formas mais amplas para despertar a vontade nos jovens de serem bons professores. Podemos exemplificar com investimento

²⁸ Não trataremos aqui dos problemas específicos relacionados aos alunos, por não ser este o foco nem o tema da presente dissertação, deixando esta lacuna para estudos posteriores.

maior na formação inicial e na continuada. Oferta de bolsas, em números suficientes para os alunos que desejem participar de diferentes atividades como do PIBID, do PIBIC²⁹ ou em projetos de extensão, e em valores que compensem deixar seus empregos, uma vez que a grande maioria dos licenciandos do curso noturno trabalham pelo salário mínimo. No nosso entender, estariam assim sendo criadas algumas condições externas que consideramos básicas, necessárias e convergentes para um bom ensino que resulte numa melhoria geral na aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto diz respeito ao **como**, o **quê**, e o **porquê** do ensinar do professor. Os dados evidenciaram que sua prática pedagógica não sofre alteração significativa advinda, ainda que, de uma formação continuada ímpar, inovadora ou sem precedentes, como o PDE/PR. Ao contrário, os saberes experienciais ainda comandam o seu trabalho docente.

No início da nossa caminhada, quando nossa pesquisa quando ainda norteados pelo paradigma moderno, acreditávamos de encontrarmos em encontrar respostas claras, conclusivas, quase verdades sobre uma tão esperada ressignificação da prática pedagógica do professor egresso do PDE/PR. Porém, as leituras e as discussões feitas durante o primeiro ano do curso foram nos levando para outros “lugares”.

Nos novos lugares, inicialmente, buscamos pela interdisciplinaridade como um chão interfronteiras (ALVARENGA et al. 2005 e BASSO; TOGNATO; MACOWSKI, 2015b; BASSO; MACOWSKI; LOPES, 2014), que clamava por novas teorias e novos olhares sobre o mundo, logo, sobre a educação também, para interpretar os dados que tínhamos coletado. Passar deste espaço para a teoria do pensamento complexo como iluminadora do processo foi, não somente o próximo passo, mas também natural e coerente. Esta atitude investigativa nos possibilitou perceber que as respostas traziam consigo mais informações e elementos do que poderiam, a princípio, parecer. Esta conclusão foi determinante para abrirmos o escopo da pesquisa e para nos impulsionar para inúmeras leituras e buscas para entender as novas avenidas ou galerias (MORIN, 2007a) que se colocavam no horizonte da pesquisa. Desnecessário seria dizer que esta decisão trouxe dificuldade e nos distanciou dos objetivos colocados no início dos estudos, os quais

²⁹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

tiveram que ser repensados e reduzidos em número para ganhar em profundidade, fugindo ainda da superficialidade.

Assim, emoldurados pela teoria da complexidade e imbuídos de atitude e postura interdisciplinares, passamos a considerar a totalidade do fenômeno, não pelas partes para chegar no todo, mas, em um processo inverso, sempre buscando o todo para entender as partes, sempre norteados pelo princípio hologramático proposto por Morin (2005, 2011), discutido nesta dissertação, de que o todo está na parte e a parte está no todo. Nesta linha, acreditamos que as nossas constatações, abaixo apresentadas, podem alcançar os professores egressos do PDE/PR da IES em foco, mas são extensivas a outros professores egressos de outras IES também, com diferentes graus de intensidade, bem como a outros professores. São constatações que, longe de quererem ser verdades, são pontos para reflexões, temporárias e provisórias – como tudo o mais no universo – frutos do nosso esforço intelectual, orientados pelos objetivos da pesquisa.

Assim sendo, passamos a estas constatações, seguidas de algumas considerações:

- O PDE/PR provoca transformações tanto no professor quanto na sua prática pedagógica, algumas já percebidas por ele próprio e/ou pelos gestores/pedagogos, outras ainda não, outras talvez nunca sejam. Independentemente disso, o saber obtido está nele. Encontrar meios para identificar este saber abre-se como uma grande lacuna para a próxima pesquisa.

Os princípios propostos pelo filósofo Edgar Morin, já mencionados anteriormente, nos auxiliaram a compreender a complexidade do trabalho docente, inclusive a certa morosidade dos professores em assimilar o conhecimento científico compartilhado pelas instituições formadoras durante o PDE/PR ou em demais cursos de formação continuada e de transformá-lo em um conhecimento multidimensional, simultâneo, físico biológico, psicológico, cultural e social (MORIN, 2000), visíveis ou concretizados na prática pedagógica dos egressos do PDE/PR.

Assim, pensarmos ser ingenuidade pensar que cursar o PDE/PR faria com que o professor superasse suas limitações – pedagógicas, conceituais e mesmo pessoais – transformando-se e apresentando uma prática pedagógica que conduzi-se a resultados imediatos na aprendizagem, na motivação dos alunos.

Embora abertos ao imprevisto e ao novo, entendemos que, por melhor e mais completo que um programa de formação continuada seja, o impacto para uma tão “esperada” ressignificação pedagógica, pode ser muito pouco visível, menor e mais moroso do que o desejado pelos que pagam por ele – a sociedade. Corroboram para isso fatores internos, externos, pessoais e coletivos que interferem diretamente nesta prática, muitos dos quais, mesmo o professor egresso do PDE/PR ainda se sente despreparado para enfrentá-los. Destacamos o desinteresse, a indisciplina e o excesso de carga horária em sala; a falta de domínio no uso das tecnologias e de pessoal qualificado nas escolas para sua manutenção, reparos, ajuda, entre outros.

Por estes motivos, os estudos feitos durante e para a presente pesquisa³⁰ indicam ser o PDE/PR um programa de formação continuada importante para o professor. Sua contribuição ultrapassa o nível de conteúdo específico e metodologia, alcançando conhecimentos mais amplos de formação docente. O programa oportuniza ao professor inúmeras ocasiões para refletir sobre o seu trabalho, sobre seu papel na sociedade e na eterna (re)construção dos conhecimentos considerados relevantes para serem adquiridos pelos educando.

Outra constatação se refere às compreensões do que seja trabalho docente, abaixo descrita:

- As concepções de trabalho docente trazida pelos professores participantes da pesquisa é polissêmica, logo tem sentidos plurais.

Embora sendo os nossos professores participantes da pesquisa de seis áreas diferentes e que tiveram sua formação inicial obtida em diversas instituições de ensino superior, corroboradas com as vivências e experiências específicas e próprias destas áreas de atuação, pudemos constatar que a grande maioria equaciona o trabalho docente com o trabalho realizado na sala de aula. Por esta razão, o trabalho docente foi entendido pelos professores participantes da pesquisa como mediação, doação e busca constante de conhecimento.

Esta centralização do professor no processo chama para ele a grande responsabilidade do ensino e aprendizagem, buscando pela ordem, pela certeza do caminho a percorrer com os alunos, concretizados na seleção dos conteúdos a serem trabalhados e na metodologia utilizada, ocorrendo, muitas vezes, a

³⁰ Conferir Gráfico 10.

manutenção da memorização destes conteúdos como forma de garantia de sua aquisição. Esta situação pode levar os alunos a se “desencantarem” da educação, conforme nos dizem Machado (1995), Santos (2008) e Morin (2007a, 2011), discutidos nesta dissertação.

Quanto às fontes norteadoras das ações e da prática dos professores, encontramos que:

- A fonte principal que subsidia a prática pedagógica dos professores participantes da pesquisa continua sendo seus saberes experienciais.

Esta constatação pode trazer uma certa desordem, principalmente, à mantenedora, aos responsáveis pelo PDE/PR nas IES, aos gestores que, como nós, no início da pesquisa, desejam ou têm por pressuposto ser este programa a principal diretriz ou fonte de saber responsável por uma ressignificação da prática pedagógica dos professores egressos, sentida como necessária para a melhoria da educação no nosso estado.

Para subsidiar este desejo, a SEED subsidia que os professores selecionados para o PDE/PR sejam dispensados de 100% de todas as atividades na escola para estudar, tenham acompanhamento individual de um orientador da IES a que se vincula ao longo de todo o programa, perfazendo as orientações um total de 128h, além dos cursos gerais e específicos e das inserções acadêmicas.

Com base nos estudos feitos, podemos dizer que a formação do egresso do professor PDE/PR, assim como dos demais professores, é plural, advinda dos diferentes saberes (TARDIF, 2002), adquiridos ao longo de toda a sua vida, com destaque aos advindos da formação inicial e da continuada. Tais saberes se diluem uns nos outros e se constituem no que os participantes da pesquisa identificaram como suas experiências. Isso não diminui o programa, nem, tampouco, inviabiliza os esforços feitos para a sua manutenção no Estado. Apenas nos deixa entender que os conhecimentos novos se conectam aos conhecimentos e experiências anteriores do professor, formando sua identidade.

Outro aspecto que não podemos nos esquivar de mencionar são as constatações dos gestores e pedagogos quanto às transformações percebidas no trabalho docente dos egressos do programa. Eles afirmam que os professores que antes do PDE/PR já eram ativos, participativos e que sempre estavam procurando por inovações, novos saberes e novas metodologias retornam melhores ainda.

Contudo, o contrário é verdadeiro também. Vários gestores e pedagogos afirmaram não terem conseguido observar mudanças em muitos dos professores egressos do programa. A grande maioria deles declara serem as mudanças temporárias (em média dois anos) e pontuais, retornando depois, o professor egresso PDE/PR, a um ensinar que lhe era peculiar antes do curso. Outra constatação triste e séria é a de que muitos egressos também não permanecem em sala, ou estão em licenças médicas, ou eram ou passam a ser readaptados, ou concorrem a outros cargos e funções. Vale neste tópico, colocar ainda em valores, que cada professor PDE/PR custa aos cofres do Estado do Paraná uma quantia que extrapola R\$ 75.000,00 por professor. Esta é uma das razões pelas quais a sociedade e a comunidade escolar em todos os segmentos espera retorno do seu ensinar, sobretudo, demonstrado na aprendizagem dos alunos dos professores egressos do PDE/PR. Fica aqui o espaço para maiores reflexões, que, no nosso entender, deveriam ser feitas em conjunto.

Quanto ao programa, especificamente, consideramos importante destacar ser o PDE/PR um tipo de formação continuada de professores inovadora, com uma proposta que pretende superar de certa forma o modelo baseado na racionalidade técnica, que pretende realizar uma articulação salutar entre educação básica e ensino superior, com atividades acadêmicas que auxiliam no processo de reflexão pessoal e profissional do professor.

No entanto, como sugestão, ousamos propor que o programa auxiliasse mais o professor na superação da disjunção, da simplificação e da fragmentação existente na prática docente, propiciando-lhe suporte interdisciplinar para entender a importância da religação dos saberes, de romper com as barreiras impostas e circunscritas apenas às suas experiências pessoais.

Outra sugestão que fica é que fosse formados grupos de estudos e pesquisas, dos quais os professores egressos do programa pudessem participar, fortalecendo e apoiando os professores durante a sua caminhada, na efetivação dos conhecimentos apropriados durante o PDE/PR, propondo trocas importantes entre os diferentes graus de ensino, com vistas a uma aprendizagem mais significativa. Desta maneira, a pressão negativa exercida pelos pares quando da volta do professor PDE/PR para sua escola de origem (confira a discussão da página 133) seria minimizada.

Sentimos como necessário que as IES tentassem propor novas alternativas para o ensino. Um exemplo poderia ser um trabalho com grandes temas de

relevância para a sociedade contemporânea, como a Educar na era planetária proposta por Edagr Morin (2003) com os quais, diferentes professores das IES e PDE/PR, diferentes áreas de atuação pudessem trabalhar conjuntamente em busca de solução. É preciso, pois, tomar consciência da importância de tal articulação, da reflexão e, principalmente, da necessidade de mudanças pedagógicas, profissionais e pessoais, para que possa ocorrer a ressignificação pedagógica esperada. Caso isto não ocorra, teremos como consequência uma “descontextualização no agir pedagógico.” (SANTOS, 2008, p. 72) que pode manter o “status quo” da educação: pouca aprendizagem, fraco desempenho dos alunos nos testes, desvalorização da profissão, desmotivação, entre outras.

No nosso entender, o professor egresso do programa deveria sair desejoso e motivado a problematizar e transformar os paradigmas impostos pela sua própria prática docente, articulando-a com os novos saberes oriundos de teorias provenientes de diversas áreas, construindo uma prática multirreferenciada. E, ainda, uma prática pedagógica diferenciada deveria considerar a sala de aula como espaço formado por grupos heterogêneos e específicos, que se relacionam diariamente, portadores de valores e saberes diferentes, mas não menos importantes, os quais, ao interagirem durante o processo de ensino e de aprendizagem com os saberes historicamente acumulados, trarão à tona conflitos e tensões próprias do relacionamento humano e por esta razão, no dizer de Luzzi e Phillipi Jr (2001), entrelaçam e perpassam a ação pedagógica. Nesta prática, as teorias articuladas aos conteúdos contextualizados e métodos, reconhecem o processo de ensino e aprendizagem com uma ação inacabada, ativa, repleta de contradições e incertezas (MORIN, 2005, 2007b, 2011).

Enfim, quando pensamos na ressignificação pedagógica do professor, mormente, da escola pública, pensamos em uma nova prática que propicie subsídios para a formação integral do aluno, uma formação voltada para a transformação social, muito semelhante à formação omnilateral proposta por Frigotto (1996, 2012), que supera a lacuna entre um tipo de formação que visa a fornecer mão de obra para detentores dos meios de produção e a construção de um aluno que, por meio dos conhecimentos históricos, políticos, artísticos, sociais e econômicos, que seja capaz de compreender as condições objetivas e subjetivas inerentes às contradições sociais vigentes na sociedade atual.

Novamente, segundo o nosso entendimento, o princípio da onmlateralidade poderia ser colocado como um dos objetivos para o PDE/PR, pois não são excludentes. Ao contrário, ele se aproxima da proposta do pensamento complexo para a educação na pós-modernidade. No pensamento complexo, a educação é um processo vivo e inacabado, que tem como princípios salvaguardar as inúmeras fontes de conhecimentos produzidos pelo homem, e por meio destes conhecimentos, auxiliar na construção de homens capazes de enfrentar os novos desafios impostos à humanidade, por meio da capacidade de problematizar e de compreender as contradições subjetivas, biológicas, culturais, econômicas e tecnológicas (MORIN, 2007b). Ainda assim, reiteramos que a solução perfeita para a formação de professores estaria longe de ser encontrada.

Para encerrarmos, já não sem tempo, propomos uma metáfora para sintetizar o que até agora dissemos. Escolhemos o rizoma, à semelhança de Deleuze e Guattari (1995), que o resgataram da Biologia. Esta é, certamente, uma metáfora muito diferente do acreditávamos e esperávamos no início da pesquisa, quando então a imagem que tínhamos era a árvore do conhecimento, proposta por Descartes (1995).

Tal como no rizoma, os conhecimentos advindos do PDE/PR ou já se encontram conectados a outros saberes, visíveis ou não na prática do professor, ou ainda estão no aguardo de mais saberes para novas conexões. Independentemente da alternativa, os saberes estão no professor. Um rizoma pode apresentar alguns caules, troncos e folhas na superfície, como também várias raízes, ramos na parte subterrânea, porém sua marca, sua característica principal está nas redes – tubulações – que se abrem horizontalmente, invisíveis aos que procuram só por ramos ou flores.

FIGURA 6 - PDE/PR e professores egressos: um rizoma



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Como um último trinado, deixamos no ar e em aberto, um convite aos nossos leitores e a outros pesquisadores para continuar conosco esta discussão, que, distante de terminar, abre-se para novos elementos, rompendo paradigmas, utilizando outros caminhos e abrindo novas galerias e/ou avenidas que possam nos levar a outras compreensões. Aceitam?

REFERÊNCIAS

AAKER, David A. **Administração estratégica de Mercado**. 5. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

AIRES, Joanez. Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos? **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 215-230, jan./abr., 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 10 de out. 2015.

ALARCÃO, Isabel. Continuar a formar-se, renovar e inovar. A formação contínua de professores. **Revista da Escola Superior de Educação de Santarém**, Santarém, v. 3, p. 24-35, 1992.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

_____. José Carlos Paes. **Linguística Aplicada: ensino de línguas & comunicação**. Campinas: Pontes Editores, 2005.

_____. **Fundamentos de Abordagem e Formação no ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2011.

ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier. Educar para a complexidade: o que ensinar, o que aprender. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista – BA: Edições UESB, p. 15-29, 2005.

ALVARENGA, Augusta Thereza, et al. Congressos internacionais sobre transdisciplinaridade: reflexões sobre emergências e convergências de ideias e ideais na direção de uma nova ciência moderna. **Saúde e sociedade**. São Paulo, v. 14, n. 3, p. 9-29, 2005.

_____. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JR, Arlindo, NETO, Antônio Silva Neto (Orgs.). **Interdisciplinaridade em Ciências, Tecnologia & Inovação**. Barueri, SP: Manole 2011, p. 3-68.

ANDRADE, Maria da Conceição Moreno de. **Saberes disciplinares e experiências articulados em aulas de biologia**. 2007. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Recife, 2007.

APPLE, M. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, nº 64. São Paulo: Fundação Carlos Chaga, 1988.

AQUINO, Júlio Gropa. **A relação professor-aluno: do pedagógico ao institucional**. São Paulo: Summus, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia de. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline. **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papyrus, p. 11-26, 1997.

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

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BASSO, Itacy Salgado. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente**. 1994. 148 f. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1994.

_____. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32**. 1998. Disponível em: <<http://goo.gl/gGeWIV>>. Acesso em: 18 dez. 2015.

BASSO, Edcleia Aparecida. **A Construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal, um curso de letras em estudo**. 2001. 503f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos de Linguagem, Campinas, 2001.

_____. As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE. In: SILVA, Kleber Aparecido; ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz (Org.). **Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada**. Campinas-São Paulo: Pontes Editores, 2008, p. 127-156.

_____; MACOWSKI, Diogo Heron; LOPES, Janete. Leige. O letramento e o numeramento em escolas públicas mediados pela interdisciplinaridade. **Anais 3º CONINTER**, 2014.

_____; MELO, Sérgio Corrêa de. A formação de professores numa perspectiva interdisciplinar: foco no trabalho e nos saberes docentes. In: BASSO, Edcleia Aparecida; TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues (Orgs.). **Sociedade e desenvolvimento: diálogos interdisciplinares**. Campo Mourão – Pr: Fecilcam, p. 73-88, 2015a.

_____; TOGNATO Maria Izabel; MACOWSKI, Diego Heron. Interdisciplinaridade e desenvolvimento na sociedade contemporânea. In: BASSO, Edcleia Aparecida; TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues (Orgs.). **Sociedade e desenvolvimento: diálogos interdisciplinares**. Campo Mourão – Pr: Fecilcam, p. 15-29, 2015b.

BERGAMANN, Simone Rebello. **O processo de formulação e implementação do Programa de desenvolvimento Educacional (PDE):** reflexão sobre uma política pública de formação continuada de professores no Estado do Paraná. 2012. 82 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

BIANCHETTI, Lucídio; JANTSCH, Ari Paulo. **Interdisciplinaridade e práxis: tópicos para a discussão sobre as possibilidades, limites, tendências e alguns elementos históricos e conceituais**. 2002. Disponível em < <http://goo.gl/Exst5Z> >. Acesso em: 10 jul. 2015.

BONAMIGO, Carlos Antônio et al. História da Educação Básica brasileira: uma avaliação do Plano Nacional de Educação - PNE 2001-2010. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - IX AnpedSul, 2012, Caxias do Sul. Disponível em: <<http://goo.gl/98Fs8x>>. Acesso em: 01 jan. 2015.

BRASIL, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2001. Disponível em: <<http://goo.gl/jCfAjM>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, Departamento de Políticas Educacionais. **Elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar- Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar**. Brasília, 2005.

BUENO, Luzia. As representações sobre o trabalho docente em projetos de estagiários. In: MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D'Orange (Orgs.). **O professor e seu trabalho: A linguagem revelando práticas docentes**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2011, p.137-165.

CAMPOS, Juliana Aparecida de Paula Perez; DUARTE, Márcia; CIA, Fabiana. A prática pedagógica de professores do ensino regular junto aos alunos com necessidades educacionais especiais. **Teoria e Prática da Educação: Departamento de Teoria e Prática da Educação**, Maringá - PR., v. 1, n. 1, p.19-24, jan. 2012.

CARINHATO, Pedro Henrique. **Neoliberalismo, reforma do estado e políticas sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil**. Disponível em: <<http://goo.gl/IRKNtt>>. Acesso em: 05 out. 2014.

COSTA, Jorge Adelino. Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n.85, p.1319-1340, dez. 2003.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

DOMINGUES, Ivan. Nas fronteiras do saber: dilatação da experiência e novas formas de racionalidade. **INTERTHESES**. v.7, n2, 2010.

_____. **Disciplinaridade, multi, inter e transdisciplinaridade – onde estamos?** 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/BLqZu2>>. Acesso em: 29 maio 2014.

DONATO, Sueli Pereira; ENS, Romilda Teodora. A docência contemporânea: entre saberes docentes e práticas. In: VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2008, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Champagnat, 2008, p.155-167.

DOURADO, Luiz Fernando. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política**. Disponível em: <<http://goo.gl/60S9OO>>. Acesso em: 19 de jan. 2014.

ETGES, Norberto Jacob. Ciência, Interdisciplinaridade e Educação. In: Ari Paulo Jantsch; Lucídio Bianchetti (Org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008, p. 51-84.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes Construindo aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre Interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2002, p.11-29.

_____. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: Ivani Fazenda (Org.). **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008, p.17-28.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?**. 6ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FELIPE, Eliana da Silva. **Ciência: do Pensamento Lógico-Analítico ao Pensamento Complexo**. 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/7aSvll>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

FIORIN, Renato. **Investigação da proposta do programa de desenvolvimento educacional (PDE) no estado do Paraná: aspectos positivos e negativos**. 2009. 152f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

FLORIANI, Dimas. Marcos conceituais para o desenvolvimento da interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JR., Arlindo; TUCCI, Carlos Morelli; HOGAN, Daniel Joseph; NAVEGANTES, Raul (Orgs.). **Interdisciplinaridade em ciências ambientais**. São Paulo: Signus Editora, 2000, p. 95-107.

FONSECA, Marília. Projeto político pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. **Cadernos do CEDES**, v. 23, n. 61, p. 302-318, 2003. Disponível em <<http://goo.gl/OzvVBo>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

FORNAZARI; Gláucia. Antecedentes históricos da formação em serviço. In: SARTÓRIO, Lúcia Ap. Valadares; NETO, Luiz Bezerra; MONTEIRO, Rosana Batista (Orgs.). **Sociedade, educação e pesquisa em ciências humanas**. Curitiba: Editora CRV, 2011, p. 115-138.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Cidadania e formação técnico-profissional: desafios neste fim de século. In SILVA, Luiz Heron (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre, 1996, p.137-164.

_____. CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação e sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

_____. RAMOS, Marise. **O Trabalho como Princípio Educativo no Projeto de Educação Integral de Trabalhadores**. Caderno de Texto – 1^a Conferência Municipal de Educação de Contagem. 2005 p. 57-83. Disponível em <<http://goo.gl/gLfAu>>. Acesso em 05 jan. 2016.

_____. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH. Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.).

Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Editora Vozes, 2008, p. 25-50.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli; et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p.265-274, 2012.

FRÖHLICH, Marcelo Augusto. **Políticas públicas de formação continuada de docentes:** dos marcos legais à realidade de duas redes municipais de ensino do Rio Grande do Sul. 2010. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

GARCIA, Joe. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**. Curitiba n. 95, p. 101-108, 1999. Disponível em: <<http://goo.gl/vuvvg4g>>. Acesso em 25 jul. 2015.

GARCIA, Joe A gestão da indisciplina na escola. In: COLÓQUIO DA SECÇÃO PORTUGUESA DA AFIRSE/AIPELF, 11. Lisboa. **Atas...** Lisboa: Universidade de Lisboa, 2001, p. 375-381.

_____. Um estudo sobre o conceito de intervenção disciplinar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO (SIEDUCA), 16. 2011, Cachoeira do Sul, **Anais...** Cachoeira do Sul: ULBRA, 2011, p.1-9.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, julho, p.191-204, 2003.

_____. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** 2008. Disponível em <<http://goo.gl/3x04EK>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

_____. BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil: Um Estado da Arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6º ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

GONZAGA, Eulália Cavassani. **Formação e prática pedagógica dos professores de ensino médio em Curitiba – estudo sobre o PDE**. 2012. 135f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.

GUSDORF, Georges. Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria. In: APOSTEL, Leo et al. **Interdisciplinarietà y ciencias humanas**. Madrid: Tecnos, 1983, p. 38-52.

HABERMAS, Jürgen. **Habermas and the Unfinished Project of Modernity**, eds. Maurizio Passerin D'Entrèves e Seyla Benhabib, Cambridge, Polity Press, 1999, pp. 38–56. O Discurso Filosófico da Modernidade, Lisboa, Publicações Dom Quixote.

JANTSCH, Ari Paulo, BIACHETTI, Lucídio. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 8ª ed. atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

JOHNSON, Guillermo. **A quimera democrática na América Latina: o Brasil sob o império**. Dourados-MS: Ed. UFGD, 2013.

LEIS, Héctor Ricardo. Conceito de Interdisciplinaridade. **Cadernos de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas**. nº 73, Florianópolis, agosto, p. 02-23, 2005.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Maurice (Orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008, p.54-66.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítica-social dos conteúdos**. 21. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

_____. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. IN: LIBÂNEO, José Carlos. (Org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Editora Alínea, 2005, p. 15-58.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo. A baixa remuneração dos professores: algumas repercussões no cotidiano da sala de aula. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá MT, v. 23, n. 52, p. 13-32, jan.- abr., 2014.

LOURO, Guaraci Lopes. Mulheres em sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2011, p. 443-481.

MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e prática docente**. São Paulo: Cortez, 1995.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

_____. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Revista Contrapontos**, v. 9, n. 1, p. 4-16, 2009a.

_____. MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009b.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista: definição e classificação. **Marília: Unesp**, v. 4, 2004.

_____. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos**, Maringá – Pr, p. 149-171, 2012.

MARIOTTI, Humberto. **As paixões do ego: complexidade, política e solidariedade**. São Paulo: Palas Athena, 2000.

_____. **Os operadores cognitivos do pensamento complexo.** Disponível em: <<http://goo.gl/8ecroR>>. Acesso em 20 set. 2015.

MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti; LARA, Ângela Mara de Barros. A política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de estado. In IX Congresso Nacional de Educação –, 2009, Curitiba. **Anais eletrônicos...**Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009. p. 3280-3293. Disponível em:<<http://goo.gl/rf7wra>>. Acesso em: 10 out. 2014.

MARUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação.** São Paulo: Ática, 1986.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento.** Campinas: Psy II, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Interdisciplinaridade: funcionalidade ou utopia. **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 42-64, 1994.

MOREIRA, Elisângela. **Práticas pedagógicas de intervenção em contextos de indisciplina.** 2012. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2012.

MORIN, Edgar. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Porto Alegre: Artes Medicas, 1996, p.274-289.

_____. **A cabeça bem feita. Repensar a reforma, reformar o pensamento.** Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____.et al. **Educar para a era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana.** 2003. Disponível em <<http://goo.gl/X8s5UP>>. Acesso em 20 dez. 2015.

_____. **Ciência com consciência.** 82^o edição. Tradução de Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). **Inovação e interdisciplinaridade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007a, p. 22-28.

_____. A propósito dos sete saberes. In: ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgar de Assis (Orgs.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2007b, p. 77-104.

_____. **Introdução ao pensamento Complexo**. 4 ed. Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MOURA, Eliel da Silva. O Plano Nacional de Educação 2001-2010: Impactos da experiência Institucional e Sociopolítica na Construção do Novo PNE. In: **XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação - Políticas, Planos e Gestão da Educação: Democratização e Qualidade Social**. 2013 Recife-PE. Biblioteca ANPAE, Séries Cadernos ANPAE nº 17, 2013.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**: questões para a pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre – RS, v. 31, n.2, p. 155-169, jul. – dez., 2006.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote. 1995.

NUNES, Célia. Maria. Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. XXV n.XII, p. 27-42, 2001.

OGLIARI, Cassiano Roberto Nascimento. **O Nível de exigência conceitual das produções do professor no PDE: A recontextualização do conhecimento acadêmico no ensino de matemática**. 2012. 247 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC – São Paulo, 2012a.

_____. **PDE/PR – Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná: considerações sobre concepção e currículo.** 2012b. Disponível em <<http://goo.gl/4LKZZw>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR – e a sua inserção no campo da formação de professores. In: ALVES, Fábio Lopes; CARVALHO, Marco Antonio Batista; ESTRADA, Adrian Alvarez (Orgs.). **O Desenvolvimento da educação básica: desafios contemporâneos.** Curitiba, Editora CRV, 2015, p. 137-151.

OHIRA, Márcio Akio. **Formação inicial e perfil docente:** um estudo por meio da perspectiva de um instrumento de análise da ação do professor em sala. 2013. 127 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências, Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Londrina, 2013.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características.** 2008. Disponível em <<http://goo.gl/W0DSbL>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico.** Scipione, 1993.

PAIVA, Edil Vasconcelos de. A formação do professor crítico-reflexivo. In: PAIVA, Edil Vasconcelos de (Org.). **Pesquisando a formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 47-64.

PARANÁ, Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004. Plano de Carreira dos Professores. **Diário Oficial do Estado do Paraná,** Curitiba, PR.

_____. Decreto nº 4482, de 14 de março de 2005. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. **Diário Oficial do Estado do Paraná,** Curitiba, PR.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Edital 168/2006 para a realização do processo de seleção de provas e títulos de professores da rede pública**

estadual para o Programa de Desenvolvimento educacional – PDE. Curitiba: SEED/PR, 2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação Estadual do PDE. **Uma nova política de formação continuada e valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual.** Documento-síntese, versão para discussão. Curitiba: SEED/PR, 2007.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica: Educação** Curitiba: SEED – PR, 2008. - 90 p.

_____. Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. **Diário Oficial do Estado do Paraná,** Curitiba, PR.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação Estadual do PDE. **Programa de Desenvolvimento Educacional (Versão 2013a).** Disponível em <<http://goo.gl/EEZS2j>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação Estadual do PDE. **Produção Didático-Pedagógica.** 2013b. Disponível em: <<http://goo.gl/lwnMYv>>. Acesso em: 02 jan. 2016.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação Estadual do PDE. **Programa de Desenvolvimento Educacional (Versão 2014a).** Disponível em <<http://goo.gl/QI10mb>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

_____. Resolução nº 5232, de 30 de setembro de 2014. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. **Diário Oficial do Estado do Paraná,** Curitiba, PR. 2014b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação Estadual do PDE. **Orientação nº 001/2016 - PDE** Disponível em <<http://goo.gl/dQSbZI>>. Acesso em: 02 jan. 2016.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 2ª ed. rev. Caxias do Sul – RS: EDUCS, 2008.

PAUL, Patrick. Pensamento complexo e interdisciplinaridade: abertura para mudança de paradigma? In: PHILIPPI JR, Arlindo; NETO, Antônio Silva (Orgs.). **Interdisciplinaridade em Ciências, Tecnologia & Inovação**. Barueri, SP: Manole, 2011, p. 229-262.

PIMENTA, Carlos. Interdisciplinaridade e Universidade: tópicos de interpretação e acção. In: **Escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação**. Porto: Areal Editores, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p.15-34.

_____. GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002). **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em <<http://goo.gl/opYW5J>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

POSSI, Ester Hinterlang de Barros. **Programa de Desenvolvimento – PDE/PR (2007-2009): um estudo sobre transformações e permanências**. 2012. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

PHILIPPI JR, Arlindo. **Interdisciplinaridade em Ciências, Tecnologia & Inovação**. Barueri, SP: Manole, 2011.

RAMOS, Daniela Karine. **Os conteúdos de aprendizagem e o planejamento escolar**. 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/qQsyLz>>. Acesso em: 08 set. 2015.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica: para alunos de graduação e pós-graduação**. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

RAYNAUT, Claude; ZANONI, Magda. Reflexões sobre princípios de uma prática interdisciplinar a pesquisa e no ensino superior. In: PHILIPPI JR, Arlindo; NETO, Antônio Silva (Orgs.). **Interdisciplinaridade em Ciências, Tecnologia & Inovação**. Barueri, SP: Manole, 2011, p. 143-208.

RAYS, Oswaldo Alonso. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática: O ensino e suas relações**. Campinas, SP: Papirus, 1996, p.33-52.

REGALO, Carlos Alberto. **Educação, escola e sociedade no Brasil**: matrizes históricas, determinações políticas e estigmas institucionais da Reforma Neoliberal (1996-2006) e de suas implicações pedagógicas e curriculares. 2013. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2013.

SANCHES, Valéria Fonseca. Saber e transposição: o ensino dos gêneros discursivos/textuais na modalidade escrita. SANCHES, Valéria Fonseca. **Anais do V ENIEDUC - Encontro Interdisciplinar de Educação**. UNESPAR, campus de Campo Mourão, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Akiko. Teorias e métodos pedagógicos sob a ótica do pensamento complexo. IN: LIBÂNEO, José Carlos. (Org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Editora Alínea, 2005, p. 63-82.

_____. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 71-83, 2008.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 72, n. 172, 1991.

_____. Dimensões pedagógicas e política da formação continuada. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 1 ed .Campinas: Papyrus, 1998, v. 1, p. 123-136.

SANTOS, Silvana Sidney Costa; HAMMERSCHMIDT Karina Silveira de Almeida. A complexidade e a religação de saberes interdisciplinares: contribuição do pensamento de Edgar Morin. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, jul-ago., p. 561-565, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 10. ed. ver. 1 reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**, 41. ed. revista- Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SARTÓRIO, Lúcia Aparecida Valadares; MONTEIRO, Rosana Batista. A CF/88 e a LDB 9.34: a reforma da educação básica na década de 1990 e seus desdobramentos. In: SARTÓRIO, Lúcia Ap. Valadares; NETO, Luiz Bezerra; MONTEIRO, Rosana Batista (Orgs.). **Sociedade, educação e pesquisa em ciências humanas**. Curitiba: Editora CRV, 2011, p. 141-154.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23^o. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estela Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. ver. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Juremir Machado. Inter, multi ou transdisciplinaridade, uma questão de comunicação. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas, MOROSINI, Marília Costa (Org.).

Inovação e interdisciplinaridade na universidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p. 32-34.

SILVA, Maria de Jesus Assunção. **Formação e desenvolvimento profissional docente: saberes e fazeres de egressos do curso de pedagogia da UFPI.** 2006. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

SILVA, Otto Henrique Martins da. **O Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná – PDE/PR.** 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/IEJDbw>>. Acesso em: 07 fev. 2015.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, v. 2, 1992, p. 77-91.

_____. **0. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOMMERMAN, Américo. **A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como novas formas de conhecimento para a articulação de saberes no contexto da ciência e do conhecimento em geral:** contribuição para os campos da educação, da saúde e do meio ambiente 1305 f. Tese (Doutorado Multidisciplinar e Multi-institucional em Difusão do Conhecimento) – Universidade Federal da Bahia, Laboratório Nacional de Computação Científica, Universidade Estadual de Feira de Santana, Universidade do Estado da Bahia, FIEB/SENAI/CIMATEC, sediado na Faculdade de Educação (FACED) da UFBA e co-promovido pelo Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IAC) da UFBA, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claudete. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. Introdução. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claudete (Orgs). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p.09-22.

TEIXEIRA, Evilázio Francisco Borges. Emergência da inter e da transdisciplinaridade na Universidade. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). **Inovação e interdisciplinaridade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p. 58-80.

TORRES, Haroldo da Gama. **O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola**. Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP). 20013. Disponível em: <<http://goo.gl/22PBtk>>. Acesso em 10 de set. 2015.

TOZETTO, Susana Soares; GOMES, Thaís de Sá. A prática pedagógica na formação docente. **Reflexão e Ação: Revista do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação - Mestrado**, Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, v. 17, n. 2, p.181-196, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/zQHOz2>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed – 21. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar epistemologia e metodologia operativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

VAZ, Carolina Dalenogare. **A educação no Brasil na década de 1990**. 96 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Ciências Econômicas, Departamento de Departamento de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

VIEIRA-SILVA, Claudiomiro. **Produção de material didático como espaço de formação continuada e valorização dos professores** – Análise do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná – 2007/2008. s.n. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VILLELA, Heloisa de Oliveira. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.95-134.

WALLACE, Michael. **Training foreign language teachers: A reflective approach**. Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

YANAGUITA, Adrian. Inácio. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. In: **XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Íbero-Americano de Política de Administração da Educação**, 2011, São Paulo. Cadernos ANPAE. Niterói - RJ: ANPAE, 2011, v. 10. p. 1-13.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva. O Conceito de Mediação em Vigotski e Adorno. **Psicol.Soc., Belo Horizonte, v. 24, n.1, p.5-14, abril de 2012**. Em: <<http://goo.gl/Yptkzw>>. Acesso em 13 dez. 2015.

ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação Reflexiva de Professores: ideias e Práticas**. Lisboa: EDUCA,1993.



Caro(a) Professor(a)

Estou dirigindo a você, como estudante do Programa de Pós Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – *Campus* de Campo Mourão, para solicitar a sua participação na pesquisa que apresenta como objetivo discutir e analisar, numa perspectiva interdisciplinar, quanto às possíveis transformações na sua prática docente, após sua participação no Programa de Desenvolvimento Educacional.

A pesquisa refere-se ao tema de dissertação de conclusão do programa, sob a orientação da **Professora Dr. Edcleia Aparecida Basso Didyk**. A pesquisa será realizada com todos os professores que realizaram o PDE/PR de 2008 a 2013, jurisdicionados ao NRE de Campo Mourão.

Desta maneira, pretendo contar com sua colaboração, no sentido de realizar a entrevista para obter informações sobre suas percepções sobre o PDE/PR. Deixamos claro, que após sua entrevista, **qualquer informação que possa identificar o(a) professor(a) ou a qual estabelecimento de ensino esteja vinculado será mantida em total sigilo.**

Sem mais para o momento, agradeço antecipadamente a sua valorosa contribuição na pesquisa.

Sérgio Corrêa de Melo
Mestrando na PPGSeD

Edcleia A. Basso Didyk
Prof. Dr. Orientadora da Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS

Eu, _____ portador do RG _____, concordo em participar voluntariamente da pesquisa acadêmica sobre o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/PR) realizada pelo mestrando Sérgio Corrêa de Melo, matriculado no Programa de Pós Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – *Campus* de Campo Mourão. Concordo que a entrevista seja gravada e seu conteúdo possa ser utilizado em publicações futuras, desde que, o sigilo e anonimato de minha entrevista sejam garantidos.

Campo Mourão, ____ de _____ 2015.

O PDE/PR E A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

* 1. Idade:

2. Sexo

3. Formação inicial:

4. Instituição de Ensino Superior em que realizou a graduação:

5. Ano de conclusão da graduação:

6. Tempo de docência no magistério:

- até 10 anos
- de 11 a 15 anos
- de 16 a 20 anos
- de 21 a 25 anos
- mais de 25 anos

7. Disciplinas que ministra:

8. Carga horária de trabalho semanal:

9. Instituição de Ensino Superior em que realizou o PDE/PR

10.

Quais têm sido suas maiores dificuldades para fazer a transposição didática dos conhecimentos apropriados durante o PDE/PR para sua prática pedagógica? **Identifique as três (3) maiores dificuldades**, colocando 1 para a maior dificuldade, 2 para a segunda maior dificuldade e 3 para a terceira maior dificuldade.

A falta de tempo para preparar as aulas.

O número elevado de alunos por sala.

O desinteresse dos alunos em aprender o conteúdo que você está ministrando.

A dificuldade em relacionar a teoria aprendida durante o PDE / PR com o dia a dia da sala de aula.

A indisciplina.

O uso de tecnologias (celulares, tablets e computadores) pelos alunos durante a aula sem fins pedagógicos

11. Como foi a articulação entre teoria e prática durante o PDE/PR nas IES?

- Não houve articulação entre teoria e prática.
- Houve pouca articulação entre teoria e prática.
- Houve uma boa articulação entre teoria e prática.

12. . Em sua opinião, quais os fatores externos (sociais, pessoais, econômicos e profissionais, entre outros) à sala de aula que mais interferem em sua prática pedagógica?

13. Aponte três (3) maiores áreas de reflexão e estudos advindos do PDE/PR:

- O papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem.
- O papel do professor como mediador do conhecimento.
- A necessidade de sempre buscar novos conhecimentos e informações.
- Uma maior compreensão sobre a educação no contexto da escola pública.
- Não percebi grandes mudanças ou diferenças no meu trabalho docente advindos do PDE/PR.

14. Defina com suas palavras o que você entende por trabalho docente.

15. Em sua opinião, quais os procedimentos que você considera como fundamentais para o seu trabalho docente? Escolha três alternativas.

- Recursos didáticos (giz, quadro negro e recursos tecnológicos).
- Estratégia de ensino diversificada.
- Preparo antecipado dos conteúdos que serão abordados na aula.
- Pesquisas em outros livros didáticos, revistas, internet para ampliar seu conhecimento sobre o assunto tema.
- Levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o tema.
- Contextualização do assunto novo.

16. De modo geral, você pode dizer que a sua prática pedagógica atual é originada sobretudo dos/das: (Você pode escolher 03 alternativas).

- Conhecimentos apropriados durante o programa PDE/PR.
- Conhecimentos apropriados durante sua formação inicial (graduação).
- Conhecimentos apropriados em outros cursos de formação.
- Experiências adquiridas em sala de aula.
- Trocas de experiências com outros professores.
- Outros (Explique)

17. **Antes do PDE/PR**, uma aula sua considerada padrão ou normal era basicamente:

- Expositiva (exposição oral/escrita do conteúdo pelo professor; foco central no professor; aluno mais passivo/receptor do conhecimento).
- Dialogada (mescla de exposição de conteúdos com a participação ativa dos alunos, considerando o conhecimento prévio dos mesmos, sendo o professor um incentivador, buscando e fazendo questionamentos, interpretações, discussões e posicionamentos dos alunos frente ao tema).
- Interativa (utilização de recursos tecnológicos, como rádio, TV, computador; esta aula é normalmente realizada em outros ambientes como no pátio da escola, visitas orientadas a teatro, cinema e outros; o aluno tem um papel ativo na construção do conhecimento; as atividades podem ser realizadas em pares e ou em grupos).

18. **Após seu retorno do PDE/PR**, como é uma aula padrão ou normal sua:

- Expositiva (exposição oral/escrita do conteúdo pelo professor; foco central no professor; aluno mais passivo/receptor do conhecimento).
- Dialogada (mescla de exposição de conteúdos com a participação ativa dos alunos, considerando o conhecimento prévio dos mesmos, sendo o professor um incentivador, buscando e fazendo questionamentos, interpretações, discussões e posicionamentos dos alunos frente ao tema).
- Interativa (utilização de recursos tecnológicos, como rádio, TV, computador; esta aula é normalmente realizada em outros ambientes como no pátio da escola, visitas orientadas a teatro, cinema e outros; o aluno tem um papel ativo na construção do conhecimento; as atividades podem ser realizadas em pares e ou em grupos).

19. Refletindo sobre suas aulas, após o término do Programa PDE/PR, você pode afirmar que:

- Sua prática pedagógica mudou parcialmente.
- Sua prática pedagógica mudou completamente.
- Não percebi mudanças significativas na minha prática pedagógica.
- Não houve mudanças significativas na minha prática pedagógica.

Dê exemplos

20. Você concorda como o Processo Seletivo Interno, destinado aos Professores da Rede Pública Estadual do Paraná para provimento de vagas no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR ?

- Sim
- Não
- Parcialmente (Explique)

21. Os critérios de pontuação utilizados no Processo Seletivo Interno são condizentes com as oportunidades ofertadas pela SEED para que os professores consigam alcançar a pontuação necessária.

- Concordo
- Discordo

22. Caso você não concorde, aponte até dois (2) critérios que você modificaria:

- Cursos e atividades com código 5 e docências com códigos 6 inseridos na Ficha Funcional/GRHS/SEED.
- Participação no GTR.
- Curso de Especialização que esteja inserido na Ficha Funcional/ GRHS/SEED.
- Curso de Mestrado que esteja inserido na Ficha Funcional/ GRHS/SEED.
- Curso de Doutorado que esteja inserido na Ficha Funcional/ GRHS/SEED.
- Tempo como QPM, na Educação Básica da Rede Pública Estadual ou em Escolas Conveniadas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, exceto o tempo de licença sem vencimento, contado a partir do Termo de Exercício, no período compreendido entre janeiro de 1999 até dezembro de 2013, na linha funcional escolhida para a inscrição.
- Enquadramento no Nível II.

23.

Você concorda com o afastamento de 100% no primeiro ano do Programa PDE/PR para a elaboração de
Intervenção Pedagógica, Produção didático-pedagógica e Orientações na IES ?

- Concordo
- Discordo

Se discordar, por favor, justifique sua resposta, apresentando uma alternativa para a redução da carga horária no 1º ano.

24. Você concorda com o afastamento de 25% no segundo ano do Programa PDE/PR para
Implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, GTR, Orientações nas IES e Artigo
Final ?

- Concordo
- Discordo

Se discordar, por favor, justifique sua resposta, apresentando uma alternativa para o aumento ou redução da carga horária nesta fase.

25. Quanto ao acompanhamento da implementação do seu Projeto de Intervenção na sua escola:

- A equipe acompanhou parcialmente.
- A equipe acompanhou em sua totalidade.
- A equipe pedagógica não acompanhou.

26. Quanto ao incentivo e apoio dado pela equipe pedagógica durante a implementação do Projeto de Intervenção:

- Houve algum tipo de incentivo e apoio.
- Houve bastante apoio e suporte.
- Não houve interesse, apoio e incentivo.

27. A equipe pedagógica da escola fez considerações sobre as ações realizadas na fase de implementação na escola?

- Sim.
- Não.

28. Que sugestões você daria para uma melhoria no Programa PDE/PR: (máximo de 3).

- Poder concorrer para participar do PDE/PR, tão logo acabe o estágio probatório.
- Aumento da carga horária dos cursos específicos.
- Aumento da carga horária dos cursos gerais (Metodologia de Pesquisa e Fundamentos da Educação).
- Continuação da formação por meio de cursos nas IES uma vez ao mês.
- Substituição do artigo científico por um seminário para discussão dos resultados da implementação, com substituição da produção didático-pedagógica anterior pela já implementada e modificada..

Outro

29. De que forma o professor PDE/PR poderia devolver à sociedade o investimento nele feito:

30. Que tipo de impacto e transformação já podem ser percebidos na educação pública paranaense por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/PR) ?

Entrevista semiestruturada (E – PDE/PR) – Gestores / Pedagogos

1. De que forma e maneira o professor egresso do PDE/PR, pode contribuir com a escola e com os alunos?

2. Ao ter contato com o professor, como você definiria a prática pedagógica deste professor?

3. De modo geral, como voltam os professores PDE/PR para a sua escola, após o término do programa? (mais motivados, preparados, dinâmicos, envolvidos ou o contrário)?

4. Você considera que, ao retornar à escola, houve mudanças significativas na prática pedagógica (nas aulas) do professor PDE/PR. Justifique sua resposta.