



ASPECTOS REFLEXIVOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA ATUALIZAÇÃO PERMANENTE NO PARANÁ: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES SOBRE O PIBID E O PDE.

Daniel Soczek¹

“Precisamos de uma educação vitalícia para nos dar escolhas. Mas precisamos ainda mais salvar as condições que tornam a escolha disponível e ao alcance de nosso poder”.
(BAUMAN, 2011:197)

Resumo:

O objetivo deste artigo é apresentar alguns apontamentos e reflexões que resultam de uma pesquisa em andamento sobre a formação de professores no Estado do Paraná que atuam no ensino fundamental e médio, na perspectiva das políticas públicas voltadas para a formação destes professores. A hipótese deste estudo é que o processo de pesquisar constitui-se no âmago e no ápice do processo de formação e que sua ausência repercute negativamente na prática docente, necessitando, portanto, ampliar continuamente os espaços que propiciem tal prática entre os professores. A delimitação escolhida neste texto para pensar políticas públicas que retomem a centralidade da pesquisa nos processos pedagógicos são dois programas ligados à formação de professores: o PIBID, do governo federal e o PDE, do governo estadual do Paraná que, por suas características específicas, contemplam dois momentos importantes na carreira profissional dos professores.

Palavras-chave: formação de professores, PIBID, PDE

1. Introdução

Nos últimos anos o debate sobre a formação de professores tem se tornado uma política pública cada vez mais estimulada considerando as demandas sociais e o aporte jurídico da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei N. 9394/96) quando afirma no Art.61, parágrafo único, que

¹ Doutor em Sociologia Política pela UFSC. Professor de Graduação e Pesquisador em Educação e Novas Tecnologias no Grupo Uninter. Professor da Rede Pública de Ensino no Paraná, lotado no Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto.

“A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

E no Art. 62. § 1º que:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. [\(Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009\).](#)

E no Art. 63 que

Os institutos superiores de educação manterão: [\(Regulamento\)](#)

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Estas orientações são reafirmadas quando, no Art 67, a valorização do profissional da educação ganha o suporte legal nos seguintes termos:

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:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Esta legislação ganha contornos práticos, por exemplo, pela criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente² criados para atender a Política

² De acordo com o site da CAPES,

“Os Fóruns Estaduais são órgãos colegiados criados para dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Entre as principais funções do Fórum, estão:

- elaborar e acompanhar a execução de um plano estratégico;*
- definir prioridades e metas do programa em cada estado;*
- coordenar as ações de formação de professores; e*
- propor ações específicas para garantia de permanência e rendimento satisfatório dos professores de educação básica.*

A [Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009](#), estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais”.

Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica³ onde, a partir de parcerias com IES (Instituições de Ensino Superior) públicas, um professor em exercício na sala de aula, da rede municipal ou estadual, pode realizar cursos de extensão, graduação e pós-graduação⁴ adequando sua formação acadêmica à LDB⁵, utilizando-se por exemplo, do Sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil) instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "*o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País*"⁶. Outro destaque cabe ao Prêmio Professores do Brasil, instituído em 2005 e que tem como objetivo "*reconhecer o mérito de professores das redes públicas de ensino, pela contribuição dada para a melhoria da qualidade da educação básica, por meio de experiências pedagógicas bem-sucedidas, criativas e inovadoras*"⁷ tendo como diretriz as propostas do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação⁸

Dados disponíveis em <http://capes.gov.br/educacao-basica/parfor/foruns-estaduais>, acesso em: 14 mar. 2012.

³ De acordo com o site da CAPES "*A finalidade é organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a educação básica, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios*". Dados disponíveis em <http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/2523-governo-federal-institui-politica-nacional-de-formacao-de-professores-> acesso em: 14 mar. 2012.

⁴ Informações mais precisas sobre este Programa e forma de ingresso podem ser obtidas em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13583&Itemid=970. acesso em: 14 mar. 2012.

⁵ Quem conhece a realidade das escolas públicas do Paraná sabe como ainda encontramos professores que, para complementar a carga horária ou por falta de professores específicos de área, acabam trabalhando disciplinas aproximadas: professores de história trabalham com geografia, filosofia, sociologia e ensino religioso; professores de matemática (quando não são formados em contabilidade) trabalham física, professores de biologia que trabalham com química. Essa situação pode ser facilmente constatada tanto em visitas nas escolas como olhando os dados disponíveis no site da Secretaria de Educação comparando o número de professores que lecionam uma disciplina e o número de concursados em uma disciplina em específico. Dados disponíveis em www4.pr.gov.br/escolas/numeros/geral_estadopropfesarea.jsp?mes=11&ano=2011. acessado em 14/03/2012 acesso em: 14 mar. 2012.

⁶ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. acessado em 14/03/2012

⁷ <http://www.premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/>. acessado em 14/03/2012

⁸ [DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). acessado em 14/03/2012

Considerando a legislação acima apresentada, uma primeira pergunta norteadora da reflexão proposta neste texto é: no que consiste – ou como se define - a formação do professor no contexto contemporâneo? De acordo com FELDMANN (2009:72)

[...]consiste em compreender o fenômeno educativo sempre como uma tarefa inconclusa e perspectival. É sempre uma forma fractal de interrogar o mundo, perspectiva essa perpassada pelos nossos valores, concepções, ideologias. Entender esse fenômeno é tomá-lo em sua concretude, em suas manifestação histórica, política e social. É sempre um processo relacional e contextual. Envolve relações entre as pessoas, projetos e processos que se produzem mutuamente, contraditoriamente embasados em uma visão de homem, de mundo e de sociedade. As pessoas não nascem educadores, se tornam educadores, quando se educam com o outro, quando produzem sua existência relacionada com a existência do outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana” FELDMANN (2009:72)

Desse modo, discutir e analisar os processos de formação dos professores envolve a compreensão do contexto atual como resultante de um processo histórico eivado de contradições, gerando possibilidades ação, respeitando seu caráter idiossincrático. É importante, pois, situar as possibilidades de materialização de propostas e projetos pedagógicos na perspectiva da construção crítica do conhecimento, evitando aceder a perspectivas simplórias de compreensão da Educação a partir, por exemplo, de uma ordem burocrático-administrativa resultante de uma lógica mercantilizadora da educação como sugere o modelo neoliberal de sociedade. Para uma análise crítica e consistente dos processos de formação de professores é necessário considerar, entre outros elementos, as condições materiais de existência dos professores, dos alunos bem como as condições na qual o professor formou-se e as condições atuais de seu processo de formação.

Para que isso ocorra, de acordo com Romanowski (2007), é fundamental a discussão sobre os saberes enquanto um processo de formação continuada, que desdobram-se em saberes de experiência (oriundos da reflexão da prática profissional), de especificidade (domínio docente nas diversas áreas do conhecimento) e pedagógicos (ciências da educação que viabilizam a reflexão da práxis pedagógica). De acordo com a autora,

A articulação entre os saberes pedagógicos e os específicos é um dos primeiros passos, mas não suficiente. A transposição para situações exemplares da prática, a inclusão nas reflexões, a relação com os problemas da prática também são desejáveis. E, principalmente, a análise crítica da prática, considerando esses fundamentos pedagógicos; isso contribuirá para que o professor possa realizar uma prática conveniente. (Romanowski, 2007, p. 133-134).

Considerando as questões relacionadas aos processos de formação de professores como um processo que demanda e está relacionado a uma política pública para sua efetivação, a ideia deste artigo é tratar de dois programas públicos de formação de professores, um oriundo da esfera federal, o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e outro, conquistado no Estado do Paraná, o PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional). A forma de tratar destes programas, de modo analítico, neste momento da

pesquisa acolhe, em grande parte, reflexões de ordem pessoal originárias da condição deste professor que vos escreve como participante destes programas, no primeiro como supervisor a um ano e meio, no segundo como partícipe a alguns meses. Parte-se do pressuposto que as impressões retiradas da convivência com estas políticas aliada à experiência histórica como professor de ensino médio resultem na ampliação de hipóteses que auxiliem a continuidade desta pesquisa. O recorte aqui escolhido (que não aspira ser o mais importante, principal) tem como foco a tensão entre as condições materiais de existência dos professores e as possibilidades de continuidade de seu processo formativo ao longo de sua carreira acadêmica, considerando a centralidade do papel da pesquisa neste processo.

1. Formação de professores: da rotina à utopia.

No século retrasado, Marx já nos ensinava que

A teoria materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o **próprio educador precisa ser educado**. Leva pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade[...]A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora” (MARX, K; ENGELS, H. 1977:118-119)

Hodiernamente, a condição pós-moderna e os desafios de uma educação de qualidade num contexto onde o neoliberalismo e mercantilização do ensino grassam sem barreiras (BAUMAN, 2011), há um chamamento para uma reconstrução contínua dos processos pedagógicos, abandono de “modelos prontos” e de ter como perspectiva de trabalho o necessário distanciamento reflexivo entre o aluno “ideal” – o que estuda, que lê, presta atenção e está interessado em sua formação – uma concepção utópica de educação– do aluno “real” que trabalha, que tem um histórico educacional eivado de lacunas múltiplas e que sua permanência na escola, em vários casos, é muito mais uma pressão social de alguma ordem do que o interesse pela educação.

Nos passos de Marx e considerando a nossa condição pós-moderna, partimos do pressuposto que a formação acadêmica e continuada dos professores tem como fundamento o movimento de reconstrução cotidiana das práticas educativas, o que requer a condição de pesquisador (ESTEBAN E ZACCUR (orgs) 2002; RODRIGUES, 2009; ANTUNES, 2011 para citar apenas alguns nomes). Entretanto, no âmbito escolar, muitas vezes a pesquisa não ocorre. Considerando o recorte escolhido nesta reflexão e o destaque da minha experiência de sala de aula em algumas escolas, lembro que as ponderações aqui realizadas não podem ser tomadas de modo generalizável mas servem tão somente para ilustrar e orientar algumas linhas de raciocínio sobre a formação de professores.

Enquanto professor de ensino fundamental e médio tive muitas vezes a oportunidade de ouvir nas salas de professores nos momentos de intervalos ou de hora-atividade ou ainda em conversas informais, a constante verbalização de práticas pedagógicas recentemente realizadas e seus resultados, ou seja, o destaque de suas experiências cotidianas, além de outros assuntos, é claro.

Nestas conversas sobre a práxis pedagógica, me parece que as considerações sobre “fracassos” são mais usuais que o comentário sobre ações “bem sucedidas” em suas diversas possibilidades. Estas conversas se limitam, muitas vezes, a resignação (“não sei o que fazer”), um processo de “catarse coletiva” (todo mundo tem “problema” como o aluno ou sala “x”), uma discussão sobre uma “ineficiência do sistema” (os pedagogos/diretores não fazem nada!), entre outros e não evolui-se esta problemática para o âmbito da pesquisa, tendo como objeto a melhoria da práxis pedagógica. As descrições dos fatos são feitas, fartamente, mas não sua análise o que resulta, igualmente, na não proposição de experiências alternativas. Já as experiências positivas, bem sucedidas, tampouco são objeto de sistematização e reflexão. Assim, ainda que imersos de experiências significativas – os saberes de experiência, na terminologia de Romanowiski - muito delas se perde e, ao invés de florescerem em práticas inovadoras fenecem em discursos, muitas vezes, derrotistas. Como nos alerta Boaventura Souza Santos (2001), devemos urgentemente retomar a questão do “desperdício da experiência”.

Outro problema que merece destaque e que resulta deste raciocínio - a falta da pesquisa – faz com que a distância entre a escola pública e a academia tende a ampliar-se significativamente, gerando inclusive, resistências a leituras e reflexões sobre a práxis pedagógica sobre argumentos como “eles não estão em sala de aula, não sabem o que é ter “esses alunos””. Enquanto o discurso da academia tende a ser propositivo, indicando experiências que deram certo e possibilidades de trabalho numa perspectiva crítica, em muitas circunstâncias o professor tem a sensação que este mundo de possibilidades simplesmente “não existe” no seu dia a dia. Para ele, a realidade é “outra” como explica Bueno(1998). Assim o professor, perdendo sua identidade de pesquisador, perde-se enquanto profissional da educação. A questão, portanto, é aproximar o professor da academia, sendo que a forma de fazer isso é incentivá-lo a pesquisar, dando-lhes condições efetivas para tal empreendimento, para que suas práticas possam ser revertidas em objetos significativos de aprendizagem.

Considerando estas observações, faremos uma breve exposição dos dois programas de formação acima indicados e o modo como as atividades neles realizadas se inserem na prática profissional dos professores partícipes deste processo formativo, que coincidentemente, estão

de acordo com a pesquisa, na perspectiva de histórias de vida, de GONÇALVES (1992). De acordo com ele, a carreira do professor é formada por etapas. Duas delas chamam nossa atenção: o “início”, constituído por um “choque do real”, geralmente do primeiro ao quarto ano de prática docente e o período que compreende a docência após 25 anos, que pode caracterizar-se por uma renovação do ensino ou um desencanto/saturação da prática educacional. Estes dois momentos da história de vida dos professores são exatamente onde interferem os dois programas públicos com foco na pesquisa enquanto fundamento da ação docente: o PIBID e o PDE.

Enquanto o PIBID é uma proposta limitada a alguns alunos na graduação, geralmente antes de exercerem o exercício da profissão⁹ de professor o PDE, no Paraná, é um programa hipoteticamente acessível a todos os professores concursados no estágio intermediário de sua carreira profissional. No intuito de destacar algumas qualidades/potencialidades destes programas, num primeiro momento, abordaremos O PDE e, em seguida o PIBID invertendo a ordem cronológica de possibilidades de acesso a estes programas ao longo da carreira profissional para fins didáticos de exposição de temáticas que permitem discutir algumas questões pontuais destes programas e também valorizar algumas de suas características.

2. Formação continuada para os professores da rede pública estadual de ensino no Paraná: aspectos reflexivos sobre o PDE

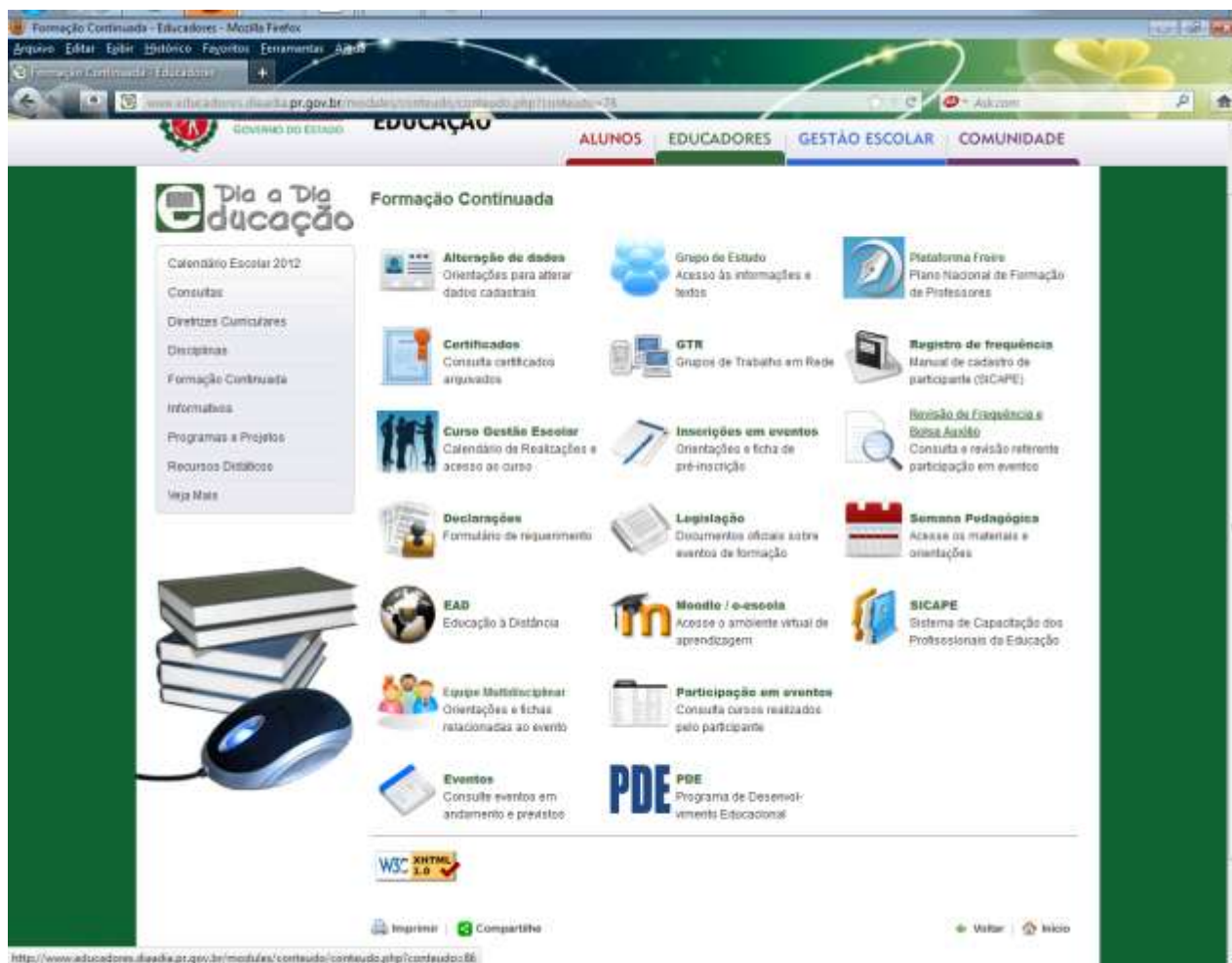
Continuando a linha de pensamento de Romanowski (2007), a articulação dos saberes é contemplado no PDE, considerando que sua proposta está vinculada a linhas de pesquisa dentro das disciplinas de concurso. Antes de adentrar nas considerações propriamente ditas do PDE, é preciso situar alguns contornos da situação dos professores na rede pública de ensino no Paraná.

Este Estado conta hoje, na rede pública de ensino, com 2136 escolas divididas nos 399 municípios. Nestas escolas estão alocados (dados de novembro de 2011), 73873 professores sendo 41388 do quadro próprio magistério, 25408 professores PSS (professores selecionados por Processo de Seleção Simplificado para suprimento de vagas em aberto pelo prazo de até 1 ano), 4684 pedagogos concursados, 2340 pedagogos PSS e 53 professores remanescentes de vínculos em extinção. Estes números nos ajudam a compreender a importância de uma das faces do que se compreende por formação de professores. Comparando estes números seccionados por disciplinas, encontramos situações como o caso da disciplina de Filosofia

⁹ No Estado do Paraná, onde o número de professores do ensino fundamental e médio concursados não atende as demandas escolares da rede pública, alguns professores contratados no regime PSS (Processo Seletivo Simplificado com duração de até um ano) são nomeados ainda que não tenham completado sua graduação.

onde, dos 2649 professores desta disciplina no Estado, apenas 356 são concursados e, destes, 341 possuem contrato de trabalho com um regime de 20 horas. Outro exemplo é a disciplina de Sociologia. Dos 3213 professores de Sociologia, apenas 234 são concursados nesta disciplina, e, destes, 214 são contratados em regime de 20 horas¹⁰. Consta-se, desse modo, a urgência de programas de qualificação docente e formação continuada para os professores no Estado do Paraná.

Uma vez que um professor, através de concurso público, começa a fazer parte do “QPM” (quadro próprio do magistério) no Estado do Paraná, muitas possibilidades de formação são-lhe oferecidas como por exemplo cursar uma língua estrangeira gratuitamente no CELEM (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas), cujo objetivo é *“ofertar o ensino gratuito de idiomas aos alunos da Rede Estadual de Educação Básica matriculados no Ensino Fundamental (anos finais), no Ensino Médio, na Educação Profissional e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), aos professores e funcionários que estejam no efetivo exercício de suas funções na rede estadual e também à comunidade”*¹¹. Existe também os processos formativos desenvolvidos nas “semanas pedagógicas” que antecedem cada



semestre, com participação obrigatória dos professores. Além disso, como consta no site do governo estadual, é possível participar de vários cursos que agregam elementos à praxis docente como podemos observar na tela abaixo.

Tela retirada do site
<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=78>

Neste conjunto de possibilidades, nosso destaque é o PDE, que, uma vez o professor que nele ingressa, tem dois anos para cumprimento das atividades a ele relacionada. A importância do estudo deste programa dá-se, entre outros elementos, pela possibilidade que, em seu primeiro ano, o professor fique afastado de suas funções 100% de sua carga horária e de 25% no segundo ano do programa para implementação de sua pesquisa na escola onde está lotado. Criado em 2004 e tendo sua primeira turma iniciada em 2007, e tendo sua última regulamentação em 2010, constitui-se numa política pública de Estado que faz uma ponte entre as escolas públicas e universidades objetivando mudanças qualitativas na prática educativa no Estado. Também é importante destacar que, de acordo com Silva (2009) e Santos (2010) ingressaram 1156 professores no PDE 2007, 1200 professores no PDE 2008, 2404 professores no PDE 2009, 2400 professores no PDE 2010 e 2000 professores no PDE 2011, referindo-se esta última entrada ao biênio 2012-2013. Seu objetivo é “*proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática*”¹². Os critérios classificatórios para entrada neste programa são tempo de serviço (como veremos a frente) e participação em atividades de formação continuada (semanas pedagógicas, congressos, criação de material didático, etc...). Cabe lembrar que o número de abertura de vagas considera proporcionalmente o número de

¹² <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20> acesso em: 14 mar. 2012.

professores concursados. Assim, das 2000 vagas ofertadas para o período 2012-2013, 8 foram destinadas para Filosofia e ensino religioso e 3 para sociologia¹³.

Este programa visa a formação do professor e representa, além do ganho intelectual, um ganho econômico, para os professores que fazem parte do QPM – QUADRO PRÓPRIO DO MAGISTÉRIO. Deste programa podem participar os professores do quadro próprio do magistério (QPM), que se encontram no nível II, classe 8 a 11, da tabela de vencimentos do plano de carreira. O que isso significa?

Tabela de Vencimentos dos Professores - Jornada 20 horas - ATUALIZADA COM 2,83%												
		classes										
	Níveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
PDE	Nível III	1.868,60	1.962,03	2.060,13	2.163,14	2.271,30	2.384,86	2.504,10	2.629,31	2.760,77	2.898,81	3.043,75
ESPEC.	Nível II	1.092,53	1.147,16	1.204,51	1.264,74	1.327,98	1.394,38	1.464,09	1.537,30	1.614,16	1.694,87	1.779,62
LIC. PLENA	Nível I	874,03	917,73	963,61	1.011,79	1.062,38	1.115,50	1.171,28	1.229,84	1.291,33	1.355,90	1.423,70
LIC. CURTA+ADIC	Nível Esp III	742,93	780,08	819,08	860,03	903,04	948,19	995,60	1.045,38	1.097,65	1.152,53	1.210,16
LIC. CURTA+ADIC	Nível Esp II	655,52	688,30	722,71	758,85	796,79	836,63	878,46	922,39	968,50	1.016,93	1.067,78
MAGISTÉRIO	Nível Esp I	611,81	642,40	674,52	708,25	743,66	780,85	819,89	860,88	903,93	949,12	996,58
Mensalidade APP: 27,53											Auxílio transporte 24% do nível - classe 5 (art.26) 254,97	

Abaixo segue a atual tabela de vencimentos dos professores no Estado do Paraná:

Retirado do site da APP-Sindicato <http://www.appsindicato.org.br/>

Os concursos para ingresso no magistério no Paraná exigem licenciatura plena. Então o professor inicia no Nível I, classe 1. Fica aí estacionado por 3 anos em função do estágio probatório. Só a partir da conclusão deste estágio é que o professor pode avançar classes, limitadas a até 3 a cada período de dois anos. A contagem desta progressão de classes dá-se a partir de dois grandes critérios: 1 classe pela “avaliação de desempenho” e até 2 classes “formação/qualificação profissional” que constitui-se, basicamente, na participação em eventos promovidos pela SEED ou não, como participação nas semanas pedagógicas, publicação de livros ou artigos, participação em congressos, sendo atribuída uma pontuação para cada uma destas atividades. É interessante destacar que a “avaliação de desempenho” leva em consideração 4 elementos: produtividade, pontualidade, assiduidade, participação. Destaque ao quesito “assiduidade” - se o professor tiver uma falta justificada, mas não

¹³ EDITAL N.º 66/2011 – DG/SEED

abonada, o item assiduidade não atinge 100%. Logo, uma falta implica em não subir uma classe por dois anos¹⁴.

Se o professor fizer uma especialização, ele sobe verticalmente nesta tabela mas ele pode iniciar o PDE somente quando estiver na classe 8,9, 10 ou 11 e só receberá por ela quando, efetivamente, tiver alcançado a classe 11. Do nível II para o nível III não há progressão vertical. Desse modo, se um professor assume o concurso digamos, no ano de 2010, sua progressão iniciará em 2014. Se ele conseguir subir as três casas a cada dois anos, então entrará definitivamente para o nível III (após a conclusão do PDE), classe 1 em 2024, ou seja, após 14 anos (ou mais) de docência. A classe 11 do nível III só será alcançada, na melhor das hipóteses em 2032, após pelo menos 22 anos de docência. Lembramos que os concursos não abrem todos os anos e que a progressão de classes depende dos fatores acima apontados. Isso significa, portanto, que as chances de um professor alcançar o teto máximo da tabela salarial são muito pequenas, lembrando que o PDE tem uma limitação do número de professores partícipes no programa, que é determinado em edital próprio, anualmente.

Um aspecto importante reside no foco do programa: se observarmos o anexo 1, que trata das obrigações do professor PDE enquanto carga horária mínima de formação, veremos que o foco principal do programa está na criação de soluções para problemas específicos referentes à sua disciplina: o plano de intervenção pedagógica, o que, ao seu modo, instrumentaliza o pensamento e a práxis pedagógica. Outro aspecto importante é que o professor PDE deve promover uma discussão de seu trabalho no GTR - Grupo de Trabalho em Redem Rede.

De acordo com o site do GTR tem como objetivos:

possibilitar novas alternativas de formação continuada para os professores da Rede Pública Estadual; viabilizar mais um espaço de estudo e discussão sobre as especificidades da realidade escolar; incentivar o aprofundamento teórico-metodológico, nas áreas de conhecimento, através da troca de ideias e experiências sobre as áreas curriculares; socializar o Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola elaborado pelo professor PDE com os demais professores da Rede.
*Vale destacar, que o GTR também promove a inclusão virtual dos Professores como forma de democratizar o acesso da Educação Básica aos conhecimentos teórico-práticos específico das áreas/disciplinas trabalhados no Programa*¹⁵.

¹⁴ Por isso o discurso de atribuir “falta” ao dia de paralização ou greve é tão pesado, criando um “terrorismo acadêmico-econômico”: não se perde apenas o dia de trabalho, mas uma progressão de 5% sobre o salário pelo prazo de dois anos, além de limitar seu avanço para o nível superior.

¹⁵ <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=603> acesso em: 14 mar. 2012.

A proposta é interessante, já que o objetivo é partilhar conhecimentos entre os participantes. Entretanto, o uso da ferramenta moodle apresenta algumas limitações de capacidade de postagem de material no sistema, bem como limites na comunicação. Por exemplo: uma vez inscrito no GTR, é possível participar dos fóruns mas não é possível visualizar as tarefas realizadas pelos outros integrantes no intuito de trocar experiências e discutir as postagens. Além disso, a maior parte da nota (90%) refere-se a postagem de material, e esta nota é dada pela simples postagem e não avaliada por seu conteúdo (apenas os outros 10% da nota resultam de uma avaliação qualitativa do professor proponente do GTR). Como não há retorno e a simples postagem significa atribuição de nota, a proposta pedagógica pode se perder facilmente.

Dos muitos aspectos positivos do programa, destaco como sendo principal o fato de que as experiências docentes acumuladas ficam registradas em cadernos próprios, disponíveis para consulta, o que ajuda a qualificar cada vez mais o trabalho dos professores da rede pública.

O grande desafio deste programa é reafirmar a importância do caráter da pesquisa como processo fundamental de formação docente para professores já a algum tempo em sala de aula. O outro programa do qual trataremos na sequência, o PIBID, também tem como foco a preocupação com a pesquisa na formação docente. Possibilitado aos alunos na graduação, permite despertar no professor em formação o interesse e a necessidade de nunca perder de vista em sua prática profissional o seu caráter de pesquisador. Esses dois programas, em conjunto, colaboram para suprir algumas das principais demandas do professor em momentos cruciais de sua carreira, como fica implícito nas reflexões que se seguem.

3. Formação inicial para os professores: aspectos reflexivos sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – mares turbulentos e faróis.

As pesquisas sobre história de vida de professores apontam os anos iniciais da carreira docente como os mais difíceis (GONÇALVES, 1992; MORENO, 1998; LIVIO, 1998; PERES, 1998). Isso deve-se, em parte, ao “choque” de realidade ao qual estes alunos são expostos no início de sua carreira docente: as lacunas de formação causam insegurança na apresentação de conteúdos; a falta de habilidade em falar em público torna-se um peso no processo; idealizações a respeito do ambiente escolar, colegas de profissão e alunos cai por terra; as condições de trabalho passam a marcar de modo indelével as vidas destes profissionais.

Ainda que exista, obrigatoriamente, em todos os cursos de formação a disciplina de metodologia do ensino e/ou estágio, com uma grande carga horária a ela dedicada, nem sempre seus objetivos de orientação da prática docente são atingidos. Daí as dificuldades dos

primeiros anos, quando o professor “aprende a trabalhar” na perspectiva de “calos nas mãos”.(AZEVEDO, 2004:15). A discussão de como melhorar a práxis docente vê-se limitada por uma série de elementos (um sentir-se “abandonado”) como o pensamento de que, ao partilhar seus problemas, isso pareça incompetência até a ausência de quem deveria acompanhar e ajudar este professor: as pedagogas. A crítica as pedagogos não é pela falta de interesse ou preparo para trabalhar estas questões, mas, sim, o acúmulo de funções que lhe são atribuídas para atender professores, alunos, pais, demandas da secretaria e da direção da escola, entre outros.¹⁶

A inovação do PIBID reside na possibilidade de, além de disciplinas de estágio, fornecer um tempo de reflexão e prática pedagógica, contribuindo para a melhoria da práxis profissional mediante reflexões e experiências práticas.

De acordo com o sistema institucional, o PIBID é

*“um Programa que foi criado com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena, das instituições municipais públicas e comunitárias, sem fins econômicos, de educação superior”*¹⁷ ..

E seus objetivos são

“Concessão de bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e demais despesas a ele vinculadas.

Elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura plena.

*Proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem”*¹⁸ ..

Os proponentes são as instituições públicas ou sem fins lucrativos de ensino superior com um sistema de bolsas que envolvem cinco modalidades: a) coordenação institucional. b) coordenação de área. c) coordenação de área de gestão de processos educacionais – permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional para o coordenador de área de gestão de processos educacionais. d) supervisão e e) iniciação à docência – para estudantes da licenciatura.

A minha experiência como partícipe enquanto supervisor de tal proposta de formação docente tem sido muito produtiva. O Projeto proposto pela PUC-PR no qual estou atualmente

¹⁶ De acordo com a secretaria de Educação do Paraná, segundo documento disponibilizado no site http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/docs_cge/textonrectbpedagogo.pdf, encontramos 40 atribuições ao pedagogo, além de 21 deveres. acesso em: 14 mar. 2012.

¹⁷ <http://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. acesso em: 14 mar. 2012.

¹⁸ <http://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> acesso em: 14 mar. 2012.

inserido e participo com os alunos do curso de Filosofia envolve três escolas, escolhidas a partir de seus índices no IDEB: Colégio Alfredo Parodi (3,6), Eurides Brandão (4,1) e Instituto de Educação do Paraná Prof. Erasmo Pilotto (4,6). Neste Projeto, são 20 os bolsistas de Filosofia que tem como objetivo, no biênio 2010-2012 participar da vida destas três escolas em forma de rodízio.

O projeto contempla dois eixos: [1] qualificação pedagógica dos professores e estudantes do ensino médio e [2] formação para o uso de recursos didáticos, novas tecnologias, linguagens e procedimentos pedagógicos que articulem *ensinar Filosofia com ensinar a filosofar*¹⁹.

Neste Programa de Formação de Professores, de incentivo a docência, os bolsistas, selecionados pelo coordenador do Curso realizaram uma discussão, juntamente com os supervisores das escolas, da proposta geral enviada a CAPES com o intuito de apresentar a proposta do programa e também para a coleta democrática de sugestões quanto aos encaminhamentos futuros do projeto que foram, efetivamente, acolhidas.

Partindo da apresentação de algumas problemáticas que os professores de ensino médio encontram na sala de aula, os bolsistas foram convidados, numa primeira etapa, a realizar um trabalho de observação na escola, acompanhado de leituras e reflexões sobre as possibilidades e limites metodológicos do ensino de Filosofia. Esta observação resultou na produção de um diagnóstico da instituição em termos gerais e dos processos de ensino-aprendizagem com observação participante nas aulas de Filosofia. Este trabalho concorreu para a realização de um diagnóstico sobre a prática em sala de aula e também quanto à metodologia de ensino de filosofia levando em consideração muitos aspectos pertinentes a este processo como: as condições estruturais e possibilidade de recursos didáticos em sala de aula; o interesse do aluno para a reflexão filosófica; procedimentos utilizados nas avaliações em Filosofia (como avaliar e considerações sobre prós e contras à reprovação na disciplina de Filosofia); Interdisciplinaridade; o lugar (status) que a Filosofia ocupa na Escola entre outros elementos. Concomitantemente a este levantamento, foram feitas reuniões com oficinas de texto sobre o ensino de Filosofia e a história de luta para reconhecimento da Filosofia como matéria oficial do currículo escolar. O conjunto destas atividades e reflexões considerou a necessidade de encaminhar as discussões referentes a ligação entre os saberes filosóficos,

¹⁹ Estas e outras informações mais específicas sobre o PIBID -Filosofia, que constam no projeto enviado à CAPES, foram gentilmente cedidas pela coordenação do Curso de Filosofia da PUCPR, prof. Jelson de Oliveira.

muitas vezes áridos para principiantes, com as demandas e anseios da sociedade contemporânea tendo como norte metodológico a reflexão que aponte para práticas pedagógicas mais atraentes, evitando, contudo o recurso a materiais que simplificam e empobrecem as discussões filosóficas.

No momento seguinte, foi solicitado aos bolsistas que fizessem a experiência de apresentar um conteúdo da disciplina para perceberem, do ponto de vista do professor, um primeiro olhar sobre os aspectos positivos da prática docente e suas limitações no intuito de compreender, de forma mais consistente, a dinâmica da sala de aula. Posteriormente, foi oferecido aos alunos o desafio de trabalhar um texto filosófico com os estudantes do ensino médio, preferencialmente algum solicitado para o vestibular nas instituições de ensino superior do Paraná que ofertam prova específica para a disciplina de Filosofia como critério de ingresso no ensino superior. Os bolsistas também criaram um blog (<http://pibidfilosofiapucpr3.blogspot.com/>) e uma página no facebook sobre o ensino de filosofia

A participação como supervisor neste processo tem contribuído significativamente para a melhoria da minha prática docente. Ao acompanhar o trabalho dos alunos do PIBID, tive a oportunidade de acrescentar novos olhares sobre o meu trabalho na medida em que os métodos utilizados para explanação dos conteúdos, formas de condução das aulas, sistemas de avaliação e o outros foram sendo propostos pelos bolsistas. Pelos relatos informais dos alunos, esta também tem sido uma experiência significativa para eles, permitindo debruçar-se sobre a prática em sala de aula e a importância de pesquisar continuamente tanto conteúdos como métodos de aprendizagem com a finalidade de melhorar cada vez mais sua ação pedagógica.

Considerações Finais

Refletir sobre os processos de formação de professores é uma tarefa da qual não podemos nos eximir. Uma avaliação provisória dos dois programas em tela tende a considerar, que a proposta do PDE implica numa objetivação de metodologias, na perspectiva de instrumentalização do processo de formação de professores com vistas a “resolução de problemas”, e o PIBID, enquanto incentivo a docência, recupera uma preocupação da práxis docente mais focada no processo do que nos “resultados” efetivos das práticas realizadas. A grande qualidade destes dois programas é o (re)pensar das práticas docentes numa perspectiva coletiva, de troca de experiências, ao contrário de programas de formação como especialização, mestrado ou doutorado. Nestes, se promove uma formação voltada ao indivíduo pois é ele que tem que dar conta de uma reflexão e pesquisa num formato

monográfico, não sendo permitida a defesa de uma tese de doutorado em grupo, por exemplo. A possibilidade do trabalho coletivo de pesquisa, em rede, envolvendo a práxis em sua dimensão mais provocativa constitui-se em um dos grandes ganhos destes dois projetos.

Outro aspecto que considero importante nestas políticas públicas é considerar o espaço da escola e o aluno como elementos fundamentais para pensar os processos de formação em termos de alcance de seus objetivos. O desenvolvimento do professor e da Escola só ocorrem de modo associado. Para isso, é necessário uma gestão democrática que favoreça tanto o apoio a projetos e propostas a serem implementadas quanto ações que favoreçam a troca de experiências, sem deixar de resgatar o vínculo social com a comunidade na qual a escola está inserida.

Outro aspecto importante é o resgate do professor como pesquisador, tendo como aspecto positivo e produtivo a partilha das experiências de formação bem como o dar visibilidade a estas experiências, gerando ganhos em escala na medida em que tais experiências são conhecidas e discutidas por outros docentes a partir de uma reflexão ao mesmo tempo crítica e criativa sobre a realidade escolar.

Estes programas, ao reconhecerem o trabalho dos professores tanto da perspectiva acadêmica quanto financeira incentivam e contribuem significativamente para a melhoria da qualidade da Educação no Brasil, atendendo, desta forma, ao espírito que rege a legislação vigente.

Um último aspecto, mas não menos importante, é a visibilidade proporcionada às experiências pedagógicas que obtiveram êxito e que podem servir de modelo para outros professores, numa perspectiva de valorização do trabalho docente. A grande deficiência destes Projetos está no limitado número de profissionais em formação que podem deles participar. A luta pela ampliação de vagas nestes dois programas deve ser, pois, uma bandeira a ser desfraldada com uma veemência cada vez maior enquanto luta pela garantia de políticas públicas que melhorem a formação dos professores.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 2010.

ANTUNES, C. **Quanto vale um professor?** Petrópolis: Vozes, 2011.

AZEVEDO, J. G. **Formação de Professores: possibilidades do imprevisível**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BAUMAN, Z. **A Ética é Possível num mundo de Consumidores?** Rio de Janeiro: Zahar, 2011

BRASIL. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 14 mar. 2012.

BRASIL. *Portaria nQ883 de 16 de Setembro de 2009*. Estabelece as diretrizes nacionais para o I funcionamento dos Fóruns Estaduais. Permanentes de Apoio à Formação de Docentes. Brasília, DF, 16 set. 2009. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/port883.pdf Acesso em: 14 mar. 2012.

BRASIL. **DECRETO Nº 5.800, DE 8 DE JUNHO DE 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF, 08 jun. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm Acesso em: 14 mar. 2012.

BRASIL. **DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007** . Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 14 mar. 2012.

BUENO, B.O.; CATANI, D.B; SOUSA, C.P. (orgs). **A Vida e o Ofício dos Professores**. Editora Escrituras, São Paulo:1998.

CAPEs. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Docência**. Disponível em: <<http://capes.gov.br/educacao-basica/capespid>>. Acesso em: 14 mar. 2012.

ESTEBAN, M.T.; ZACCUR, E.(orgs) **Professora Pesquisadora: uma práxis em construção**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

FELDMANN, G. (org) **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Versão on-line sem paginação. Disponível em <http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Livro&id=1> 360 Data de acesso: 14 de mar de 2012.

GONÇALVES, J. A. M. **A carreira das professoras de ensino primário**. In NÓVOA, A . **Vidas de Professores**. Porto Editora: Porto,1992, p. 141-170. MARX, K., ENGELS, F. **Teses sobre Fuerbach**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977.

LIVIO, A. I. T. **O vazio da formação e o vazio da profissão** in BUENO, B.O.; CATANI, D.B; SOUSA, C.P. (orgs). **A Vida e o Ofício dos Professores**. Editora Escrituras, São Paulo:1998, p. 145-150

MORENO, E.G. **Profissão professora: um contentamento descontente**. in BUENO, B.O.; CATANI, D.B; SOUSA, C.P. (orgs). **A Vida e o Ofício dos Professores**. Editora Escrituras, São Paulo:1998, p.129-136

NÓVOA, A . **Vidas de Professores**. Porto Editora: Porto, 1992

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

PERES, S. A . B. **Catapulta** in BUENO, B.O.; CATANI, D.B; SOUSA, C.P. (orgs). **A Vida e o Ofício dos Professores**. Editora Escrituras, São Paulo:1998, p. 83-100

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3 ed. Curitiba, IBPEX, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, B. S. **A crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, W. T. **Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná – PDE/PR: uma proposta ousada de valorização e formação continuada de professores**. Comunicação apresentada no VII Fórum Nacional de Educação. 25 a 28 de maio de 2010.

SILVA, O.H.M. **Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná – PDE/PR: uma política contrária a ortodoxia capitalista**. Comunicação apresentada no IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. 26 a 29 de outubro de 2009 – PUCPR.

Sites consultados

<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/2523-governo-federal-institui-politica-nacional-de-formacao-de-professores>- acesso em: 14 mar. 2012.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13583&Itemid=970.acesso em: 14 mar. 2012.

http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/geral_estadopropfesarea.jsp?mes=11&ano=2011. acesso em: 14 mar. 2012.

<http://www.premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/>. acesso em: 14 mar. 2012.

www4.pr.gov.br/escolas/numerosacesso em: 14 mar. 2012.

<http://www.comunidade.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=18>.acesso em: 14 mar. 2012.

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20> acesso em: 14 mar. 2012.

<http://www.appsindicato.org.br/> acesso em: 14 mar. 2012.

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=603> acesso em: 14 mar. 2012.

http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/file/docs_cge/textonrectbpedagogo.pdf acesso em: 14 mar. 2012.

<http://pibidfilosofiapucpr3.blogspot.com/> acesso em: 14 mar. 2012.

Anexo I – cronograma de atividades do PDE 2012

PLANO INTEGRADO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PDE/2012

1º Período – De Fevereiro à Julho			Local
N.	Atividades	CH	
1	Aula Inaugural	8	NRE
2	Elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola	64	ao longo do período
3	Seminário Integrador - PDE / SEED	16	NRE
4	Formação Tecnológica Presencial: Informática Básica e SACIR – SEED	40	NRE
5	Encontro de Área (projeto)– SEED / IES	8	IES
6	Seminário Temático	16	SEED
7	Curso I	64	IES
8	Curso II: Metodologia de Pesquisa – IES	64	IES
9	Encontros de Orientação - IES	32	IES
Total		312	
2º Período – De julho à Dezembro			
N.	Atividades	CH	
1	Curso III: Específico – IES (dois cursos de 32 horas)	64	IES
2	Curso IV: Específico – IES	64	IES
3	II Encontro de Área – (Material Didático) – SEED / IES	8	IES
4	Atividades de Inserções Acadêmicas* - IES	64	IES
5	II Seminário Integrador – SEED	16	NRE
6	Encontros de Orientação – IES	32	IES
7	Formação Tecnológica presencial e a Distância: Tutoria – SEED	64	NRE
8	Produção Didático-Pedagógica – SEED	64	ao longo do período
Total		376	
* Atividade a ser desenvolvida durante o decorrer do primeiro e segundo períodos			
3º Período: De Fevereiro à Julho			
N.	Atividades	CH	
1	Grupo de Trabalho em Rede – GTR	64	EaD
2	Encontros de Orientação - IES	32	IES
3	Webconferência – SEED	4	EaD
4	Implementação do Projeto na Escola	64	ao longo do período
Total		164	
4º Período: De julho à Dezembro			
N.	Atividades	CH	
1	Encontros de Orientação – IES	32	IES
	Webconferência – SEED	4	EaD
2	Elaboração do Trabalho Final do PDE	64	ao longo do período
3	Seminário de Encerramento do PDE – SEED	8	NRE
Total		108	
Carga Horária Total		960	